

lenti a contatto

3

quaderno di ricerca su dispersione scolastica, pedagogia,
società e inclusione

i quaderni
di *frequenza* **200**

numero 3
primavera 2015

a caccia di stelle
e di ricette di pedagogia.
sull'inclusione e sulla valutazione



quaderno di ricerca
su dispersione scolastica,
pedagogia, società e inclusione

numero 3
primavera 2015



lenti a contatto

a caccia di stelle
e di ricette di pedagogia.
sull'inclusione e sulla valutazione

zero. premesse

introduzione • <i>giovanni zoppoli</i>	7
dalla parte dell'educazione • <i>marco chiesara</i>	9
dopo tre lenti • <i>alessandro volpi</i>	11

uno. il contesto

i colori e la vita di porta palazzo • <i>emanuele maspoli</i>	15
terra di mezzo, piazza di tutti • <i>maria chiara miduri</i>	17
scuola è territorio • <i>maria rosaria d'agostino</i>	20

due. metodologia

I. VALUTANDO LA DISPERSIONE:

sulla dispersione: il caso di umberto • <i>iolanda giglio</i>	25
sulla valutazione • <i>giovanni zoppoli</i>	31

II. CITTÀ CHE VAI METODO CHE TROVI:

TORINO

protagonisti del cambiamento • <i>paola gargano</i>	35
un luogo per riconoscersi... • <i>pino assandri</i>	38
punti di congiunzione • <i>fabrizio maniscalco</i>	42
metodo di lavoro ASAI • <i>federica altieri, ingrid muglioni</i>	46
la rivoluzione pacifica della creatività • <i>paola cereda</i>	49

PALERMO

dammi spazio! • <i>gabriele di maio</i>	53
dalla valutazione alla metodologia • <i>gabriele di maio</i>	60
dispersi tra le maglie della rete • <i>grace sciarrone</i>	65
la storia di cavani • <i>christian paterniti</i>	68

MILANO

dialoghi col fantasma della valutazione • <i>silvia rusignuolo</i>	70
il ciclone • <i>valentina oriani</i>	76

ROMA

per nostra regola • <i>lapo vannini</i>	79
---	----

NAPOLI

il lavoro di frequenza200 napoli • <i>centro i.a.m.m.e.</i>	82
---	----

tre. teorie

il dialogo delle piccole cose • <i>roberto giorgi</i>	85
come si impara, come si potrebbe insegnare • <i>luca ercoli</i>	89
sulla cooperazione • <i>giovanni zoppoli</i>	100

BOX DI APPROFONDIMENTO:

faccio il volontario perché... • <i>alessandro nobili</i>	37
"sono quella metà che mi piace" • <i>l'esperienza di luca</i>	45
divertimento e lacrime di felicità • <i>mariagrazia autieri, erika la ragione e marco laruffa</i>	52

bibliografia	105
--------------	-----

introduzione

di Giovanni Zoppoli



Giunto al suo terzo numero, “Lenti a contatto” tira le prime conclusioni del lavoro di produzione teorica stimolato attorno alla mappa di *ricerca azione* di *Frequenza200*.

Nel primo numero riportammo quelli che erano i quesiti di partenza, i dubbi, le criticità ma anche le tante ipotesi e le spinte ideali che due anni fa animavamo gli educatori incontrati durante le giornate di formazione in giro per l'Italia. Non fu priva di ostacoli l'impresa iniziale di vincere i timori degli operatori rispetto al compito di scrittura e riflessione teorica a cui venivano invitati. Sono stati gli anni della crisi del welfare, quelli in cui il notevole abbassamento nel livello di trattamento giuridico ed economico dei lavoratori del terzo settore non si conciliava molto bene con la richiesta di un compito che andasse oltre il semplice fare. Forse anche per questo non fu facile far comprendere l'invito rivolto ad un gruppo di educatori di farsi “redazione” di una rivista di approfondimento pedagogico. Come nelle altre esperienze di scrittura collettiva che il Mammut sta conducendo in Italia, anche in questa con *Frequenza200* il primo ad emergere è stato insomma un dato che forse ha a che fare con il focus della nostra ricerca: la valenza data alla scrittura dalla collettività di cui si è parte. Significato che probabilmente ha molto a che vedere anche con i temi della dispersione scolastica e della valutazione che in questo numero saranno oggetto di ulteriori approfondimenti.

È forse per questo che “Lenti a contatto 3” ha per noi un'importanza ancora più grande. Il vistoso cambiamento dell'atteggiamento con cui i gruppi coinvolti hanno lavorato alla redazione di questo ultimo numero del quaderno (anche quelli che si sono aggiunti con un anno di ritardo), costituisce per noi una conferma molto importante sulla validità del metodo utilizzato. Molto più di raffinati indicatori e griglie di valutazione cervelotiche.

Dagli incontri fatti in ciascuna delle città della rete *Frequenza200*, l'elemento che ha trovato maggiore conferma sta proprio nella possibilità di restituire alla scrittura la sua potenza originaria di costruzione di senso e comunità. Il bottino metodologico che ci portiamo a casa è insomma davvero ricco, e di questo non possiamo che essere grati al committente che ha deciso di investire sul nostro modo di condurre un percorso di formazione. E naturalmente a ciascuno dei gruppi che hanno scelto di affidarsi a questo metodo nella realizzazione di un

compito non semplice. L'aver trovato in molti di loro nuovi compagni di viaggio è stato per noi un regalo prezioso quanto insperato.

Nelle pagine che seguono troverete tracce delle rotte compiute in questi due anni a partire dalla mappa di lavoro iniziale (quella appunto contenuta in "Lenti a contatto 1"). Si tratta di rotte non sempre convergenti, ma con contenuti spesso simili malgrado le differenze geografiche e di impostazione metodologica.

Torino e Roma, le città dei nuovi gruppi che si sono aggiunti alla ricerca azione, presenteranno i luoghi dove hanno origine le loro imprese di contrasto all'abbandono scolastico. Contribuendo così a quella che è una delle prime funzioni del nostro operare: dare una lettura della realtà in cui si opera, prima e a prescindere dal proprio lavoro di educatore. Descrizione del quadro di contesto che investe trasversalmente quasi tutti i pezzi di questo quaderno.

Compito di questo numero sarebbe anche quello di evidenziare le caratteristiche comuni alle metodologie delle diverse equipe *Frequenza200*, con lo scopo di tratteggiare un modello esportabile di intervento relativamente al tema della dispersione scolastica. Tentativo di cui daremo conto nel capitolo dedicato alla metodologia, dove non troverete però un modello esportabile né onnivalido. E non solo perché la metodologia fin qui adottata di costruzione dal basso di una modalità di intervento pedagogico richiederebbe tempi più lunghi, difficilmente conciliabili con quelli di produttività e vendibilità aziendale. Ma anche perché, come molte volte sottolineato nei precedenti numeri di questa rivista, non crediamo in modelli onnivalidi e esportabili *tout court* in ambito pedagogico. A chi avrà però la voglia di leggere quanto i gruppi coinvolti hanno saputo scrivere sui perché e i come del loro lavoro su campo, non sarà difficile scorgere alcuni tratti comuni alla base dell'efficacia di un intervento sul miglioramento della scuola.

E tra questi tratti c'è sicuramente una comune postura di ascolto del contesto e di tensione verso la scrittura dell'esperienza, frutto anche della scelta iniziale di aver puntato su questo metodo per fare formazione. Mettere insieme città tanto diverse e gruppi con un passato e un presente che di somiglianze ne hanno davvero poche, ha costituito nel nostro caso una miscela molto fertile. La via di una cooperazione autentica nella ricerca di possibilità e modalità tra "interni", quella insegnata dai movimenti di cooperazione educativa del secolo scorso, trova in questa nostra esperienza di scrittura conferme importanti. Fermo restando il ruolo indispensabile di chi arriva dall'esterno (dall'Università, dal giornalismo, etc.) per potenziare quanto c'è all'interno di un gruppo di educatori e insegnanti. È forse questo il dato più significativo emerso da questo nostro girare tra Nord e Sud Italia: l'ingrediente principale per migliorare la scuola sta nella possibilità/ necessità di trovare all'interno dei gruppi stessi le forze necessarie ad evolvere le criticità derivanti dal proprio lavoro territoriale. La possibilità cioè di conferire di nuovo dignità ed efficacia all'operatività sul campo, passa attraverso un nuovo patto di ricerca tra alunni, educatori e insegnanti. Nella consapevolezza che non esistono ricette miracolose o metodologie magiche calate dall'alto ad opera di ministri illuminati o di spocchiosi accademici.

dalla parte dell'educazione

non è mai troppo tardi per fare il primo passo

di Marco Chiesara, Presidente WeWorld

Il terzo numero di "Lenti a contatto" prosegue il cammino tracciato dai primi due numeri portandoci ad esplorare i terreni della pratica della educazione di qualità nel nostro paese, in contesti non facili, siano essi le periferie urbane di Roma, Milano e Torino, i centri storici sottratti ai riflettori dello shopping di Palermo e Napoli o le cittadine della provincia di Bari.

Fare educazione in Italia non è facile perché le condizioni di partenza sono problematiche: gli investimenti pubblici per l'istruzione sono tra i più bassi d'Europa¹, gli insegnanti sono sottopagati e poco motivati, il 17% dei ragazzi italiani tra i 18 e 24 anni non ha un titolo di studio superiore e non partecipa a percorsi di formazione (ma la percentuale salirebbe di almeno dieci punti se tenessimo conto anche di coloro che, non completando le scuole superiori, cercano uno sbocco professionale nella giungla della formazione professionale o semplicemente seguono corsi non abilitanti alla formazione universitaria)², infine da decenni si parla di riforma, ma le attese sono state spesso deluse³.

Eppure gli articoli raccolti in questo terzo volume sembrano delineare un panorama leggermente diverso. Certo vi si possono trovare le mille preoccupazioni di insegnanti, educatori, presidi, genitori e ragazzi per una scuola che non sembra mai rispondere alla sua esigenza primaria, quella formare le nuove generazioni a divenire adulte, dare un lavoro, preparare i cittadini di domani. Ed ognuno potrebbe fare una lunga lista di cose che non vanno. Ma in quasi tutti gli articoli qui raccolti prevale uno scenario positivo, fatto di capacità di ascoltare le mille persone che attorno alla scuola e ai doposcuola si incontrano. La narrazione della pratica educativa quotidiana, in "Lenti a contatto 3", diventa pensiero politico e sfondo culturale su cui si innestano le singole azioni di educatori sottopagati, ma motivatissimi, di insegnanti mai stanchi di ricominciare da capo per riportare in classe un ragazzino perduto, di presidi che non smettono di ricercare nuovi modelli per costruire una scuola più aperta a tutti, dei tanti che creano una fertile contaminazione di idee e pratiche nel dialogo continuo tra scuola e territorio.

1 Nell'area Ocse il nostro paese risulta tra quelli che spendono meno in istruzione (4,29% del Pil nel 2013). Nella maggior parte dei paesi Ocse la spesa per istruzione si attesta sopra il 6%, e persino in Portogallo e Spagna, due paesi che hanno sofferto la crisi economica, la spesa è superiore al 5%. Ocse (2014), *Education at a Glance*, <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.

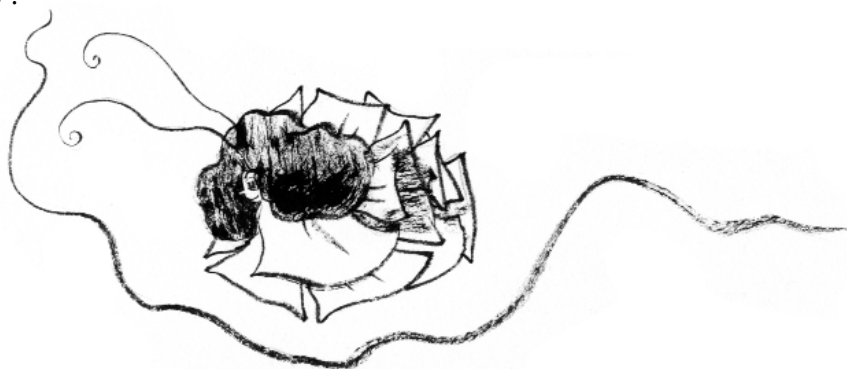
2 WeWorld, *Lost. Dispersione scolastica: costo per la collettività e ruolo delle scuole e del terzo settore*, 2014. Reperibile sul sito www.weworld.it

3 È presto per dire se l'iniziativa *La buona scuola* sarà la riforma che si attende. La consultazione nazionale è stata indubbiamente un successo, anche se i suoi risultati suscitano qualche perplessità: che dire degli oltre 90.000 post sul tema delle carriere dei docenti e dei soli 1500 sul tema del contrasto alla dispersione scolastica, azione quest'ultima che dovrebbe essere una priorità italiana? Don Milani diceva che la scuola è come l'ospedale, non è per i dottori ma per i malati, ma a quanto pare oggi è più la salute dei dottori che preoccupa.

Unisce gli interventi qui raccolti, provenienti dalla esperienza nazionale di ormai tre anni di lavoro di *Frequenza200*⁴, il programma di WeWorld contro la dispersione scolastica e l'educazione di qualità per tutti, il punto di vista inclusivo con cui si guarda alla scuola ed alla educazione. Per *inclusione* qui non si deve intendere la pratica di integrare gli studenti che non rispondono a presunti criteri di "normalità" perché sono disabili, stranieri, iperattivi o svogliati o presentano una delle varie forme di disturbi dell'apprendimento. Inclusione è qui semplicemente l'alternativa di esclusione e chiunque, adulto o studente, nella propria esperienza di vita scolastica può sperimentare il disagio della esclusione. Includere significa quindi ricercare forme di partecipazione e collaborazione per tutti gli attori che ruotano nella ed attorno alla scuola. Includere significa affrontare la fatica educativa in questa scuola qui, con tutti i problemi che sappiamo, ma non ne abbiamo un'altra. Includere significa fare il primo passo con le forze e le risorse che si hanno, perché tanto non basteranno mai e non possiamo aspettare che arrivino soluzioni magiche mentre le aule si svuotano e si riempiono, indifferenti – come la pancia della balena di Pinocchio, ai sogni ed alle paure di quanti ci stanno dentro.

La riflessione promossa da WeWorld si rivolge quindi prima di tutto a coloro che rimangono nonostante tutto ottimisti sul futuro della scuola in questo paese. Per cui non termina con "Lenti a contatto 3", ma proseguirà con il numero "Lenti a contatto 4", dedicato a chi sta cercando un metodo o a chi cerca la conferma al suo metodo, e con altre forme e contenuti. Tra essi un tour che nel 2014–2016 tocca diverse città italiane. Con esso, WeWorld sta presentando uno strumento per favorire l'adozione di culture, politiche e pratiche inclusive: il nuovo index per l'inclusione⁵, un manuale che costituisce l'occasione per far incontrare persone che non demordono nonostante tutto e che sono tuttora pronte a rimbocarsi le maniche, dentro e fuori la scuola. L'index diventa oggetto di una sperimentazione diffusa che coinvolge insegnanti ed educatori, dalla primaria alle superiori⁶, perché in ogni scuola o doposcuola è sempre il momento giusto per fare il primo passo e dopo il primo si scoprono volti storie idee, si fanno incontri come con "Lenti a contatto 3".

Buona lettura.



4 Si veda per gli obiettivi di *Frequenza200* il Manifesto: <http://www.frequenza200.it/il-manifesto-di-frequenza200/> e la presentazione del Programma su: www.frequenza200.it

5 T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci 2014. Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo.

6 L'Università di Bergamo ha promosso un sito per raccogliere le esperienze e le sperimentazioni, tra cui il tour italiano di WeWorld: <http://inclusion2.wix.com/inclusione#>

dopo tre lenti. vendere una riflessione

di Alessandro Volpi

L titolo è provocatorio, volutamente, ma l'orientamento della proposta di questo articolo è riflettere sul perché un libro come "Lenti a contatto" sia difficile da comprare e ancor di più da tenere come compagno sul comodino. In questi due anni è chiaro che l'oggetto libresco è stato compagno di chi ci ha lavorato, forse di qualche conoscente degli autori. Dubito però che sia stato utilizzato come merce di scambio per anniversari, compleanni, feste natalizie e ogni altra occasione degna e necessaria perché si debba pensare a fare un regalo. Il prezzo di "Lenti a contatto"? La grafica? Il contenuto? Forse tutti questi elementi messi insieme fanno da ostacolo, ma forse anche il fatto che siamo abituati ad una lettura antinomica, cioè si passa da libri del genere romanzo a libri del genere "mattoni" scientifici. Ancor di più non si è mai generosi con se stessi, perché noi operatori del sociale, in fondo, meditiamo sempre sugli onori dovuti ad altri e poi confezioniamo il ragionamento con un "i risultati del nostro intervento si vedono anni e anni dopo". L'assunto di base è che la lettura nasce da un'esigenza, o scolastica o di piacere personale. E tra le due dimensioni non vi è possibilità di mediazione, anche se ce lo ordina il più amato dei nostri professori. "Lenti a contatto" è nato con la vocazione di esprimere un ragionamento sulle pratiche educative, sconfinando spesso in uno stile narrativo, a tratti biografico. Ogni esperienza educativa ha un suo menabò, che trova il suo senso tra le circostanziate mura degli abitanti di quella esperienza. Al resto del mondo poco interessa, perché quel resto è abituato e comodamente posizionato su di uno stile consono e omologato di osservare e leggere. Come se dicessimo, in modo corale, che quel qualcosa di scritto ha senso per chi lo scrive innanzitutto e quanto più copre dimensioni emotive, fantastiche ed introspettive, tanto più incontra compagni lettori di viaggio. E così poi ogni libro, sfinito e consumato, finisce per fare compagnia a suoi predecessori in qualche scaffale di casa o in qualche scatolone dal titolo tenebroso "per la discarica". "Lenti a contatto" dov'è tenuto da chi ha avuto l'ardore di impossessarsene?

Personalmente posso rispondere della mia copia: mi capita spesso di rincontrarla per andare a fare memoria di alcuni passaggi sulla dispersione scolastica. Ritrovare alcuni passaggi sottolineati che mi aiutano a rimettere a fuoco nozioni e riflessioni condivise con i colleghi, che altrimenti mi tornerebbero monche, sfocate e come mie personali reinterpretazioni. Mi serve rileggerlo, anche per dare un po' di orgoglio al lavoro che faccio. Orgoglio chiaramente narcisistico: ho realizzato un libro! Sì, ma se poi non lo legge nessuno... Adesso capisco che chi scrive dovrebbe avere in mente chi potrebbe esserne il lettore, per confezionarlo in modo che ne soddisfi il palato. Chi scrive dovrebbe porsi le domande di chi legge. Chi scrive dovrebbe aver chiaro se "davvero riesco a chiarire quello che voglio comunicare". Non è così che tante esperienze educative finiscono? Già immagino, i puristi dell'educazione provare ribrezzo di fronte all'ipotesi di "co-

municare il prodotto". L'educazione non è vendibile, commerciabile, continuano gli amici puristi. Mi verrebbe da rispondere, con ermeneutica milanese, che alla fine del mese necessitiamo giustamente della sana e modesta retribuzione e come mettiamo insieme "capra e cavoli" o, meglio, *lenti* con il *contatto*? Come ogni progetto, quello che poi si vede è il risultato finale e non tanto il processo, e "Lenti a contatto" è il prodotto finale che non viene esportato.

Torniamo allora a domandarci sul processo. La ricerca azione dove finisce e come finisce? Esercizio ginnico mentale per autoctoni del sapere pedagogico o modello per influenzare? Influenzare chi e a questo punto torna in modo onnivoro il *come*? Essere operatori di educazione vuol dire avere quel tempo necessario per riflettere sullo svolgimento di quanto premeditato. Troppo spesso il "tempo" per pensare e riflettere viene depotenziato, a volte anche perché troppo caro da poter considerare come valore fondamentale dell'educazione. Diciamo che quel tempo è legato al percorso di studio per arrivare al titolo di laurea, poi ci si im-

merge nel Chaos, di bioniana memoria. Questi anni di "Lenti a contatto" hanno invece voluto mettere al centro l'essenziale del riflettere e chi più, chi meno, degli operatori di *Frequenza200*, è stato toccato da questo predicato. Hanno confermato come e quando vada messa una parentesi all'agire, traducendo la riflessione in uno sforzo creativo, non scontato. La ricerca azione ha fatto in modo che gli operatori si interrogassero e poi interagissero con il territorio, dal barbiere al salumiere; li ha portati su interrogativi di senso che hanno obbligato ad includere in modo forte i diversi attori sociali, promuovendo interviste a tutto tondo sull'educazione: dagli insegnanti, ai dirigenti scolastici a storici volontari. Ne è valsa la pena, perché abbiamo agito sulla qualità dell'intervento e della relazione con i tanti ragazzi e tante ragazze incontrate con *Frequenza200*. In un certo senso ha messo a fuoco più che il contenuto, depositato in modo autentico in ogni operatore, il contenitore. Un regalo già dal modo come si presenta può dire molto dell'intenzione sottostante: ci sono regali densi, mal confezionati e che all'impatto visivo risultano poco natalizi, altri invece che sono il tripudio del Natale "neve e albero". Se così è, allora la nostra ricerca azione è davvero un denso contenitore. Come ogni anno, in dicembre, ci si appresta a svolgere attività sul tema del Natale, spronando bambini e bambine a colorare lettere dove scrivere dei loro sogni ad occhi aperti: chi vuole il cavallo per diventare un valido compagno di Re Artù, chi una Barbie per poter apprendere la meraviglia bislacca dell'estetica truccata (e in questo non inorridisce la volpe che ci dice "che l'essenziale è invisibile agli occhi..", perché un bambino è già di suo quell'essenziale). Ecco, questo è la fine stagionale di un processo di ricerca azione:

"Caro Babbo Natale vorrei dei libri da leggere scritti da chi pensa al lettore. Caro Babbo Natale vorrei dei libri sotto l'albero che fossero più colorati di emozioni e meno di tante belle parole. Caro Babbo Natale vorrei che tu potessi interdire la penna a chi la usa come prolungamento del proprio corpo. E se poi tu ci riuscissi, Babbo Natale, regala un po' di "Lenti a contatto" a chi non crede più nella scuola e nell'educazione. Costi quel che costi!"



i colori e la vita di porta palazzo

di Emanuele Maspoli

Dal 2014 si sono aggiunte alla nostra ricerca attorno a scuola e dispersione le città di Torino e Roma. Due nuovi gruppi entrano a far parte della compagnia e si presentano attraverso il racconto dei rispettivi contesti territoriali. Ancora una volta partiamo da quanto l'ascolto di città ha da dirci, per poi passare a ipotizzare possibili interventi. Al lettore risulterà facile vedere quanto questo lavoro di ascolto possa tornare utile prima di tutto a chi vuole saperne di più su questi luoghi, a prescindere dal mestiere che svolge. Possibilità resa tale dal modo in cui alcuni educatori hanno deciso di svolgere il proprio mestiere: fare inchiesta per incidere anche sulle visioni e sull'immaginario collettivo che sta dietro al disagio e all'emarginazione urbana.

Grazie al regalo fatto dallo scrittore Emanuele Maspoli (tra l'altro amico di vecchia data del Mammuto e volontario dell'Asai) e al bel racconto di Maria Chiara Miduri, cominceremo col farci un giro per "Porta Palazzo", esperienza forse unica di mescolanza di razze, classi sociali, miserie e ricchezze umane.

Per poi trovarci catapultati in una delle periferie romane più "malfamate", ma altrettanto interessante e ricca di suggestioni se solo la si riesce a guardare con occhi ripuliti. Ci aiutano a farlo alcune direttrici didattiche del quartiere, permettendoci così di addentrarci anche nel secondo cerchio del nostro contesto, quello della scuola di borgata.



Arrivai a Porta Palazzo quattro anni fa. Scelsi di abitarvi soprattutto per la centralità e la convenienza: dal costo relativamente basso delle case a quello contenuto della vita, anche grazie al mercato quotidiano più economico della città e alla comodità dei servizi.

Mi resi subito conto che il quartiere godeva di una pessima fama. L'avevo scelto per il mercato e per il mio amore per il Marocco: viverci è un po' come stare in Maghreb. Non mi pareva il quartiere *off-limits* descritto non troppo tempo fa nel libro di un giovane torinese¹. La mentalità cambia molto più lentamente della realtà. Così perdura l'immagine negativa di un quartiere popolato da miserabili e teatro ogni giorno di aggressioni, scippi e spaccio.

Com'è diversa l'idea che ne ho io, che vivo ogni giorno a Porta Palazzo. Quando voglio, scendo a comprare l'ottimo pane in una delle tante panetterie arabe attorno al mercato. Chiacchiero con il macellaio marocchino o con l'oste di uno storico albergo-ristorante. Passeggio tra i chiassosi banchi del mercato o vado in Asai a fare volontariato. Ci sono tanti mondi in questo quartiere, a volte inconsapevoli dell'esistenza l'uno dell'altro.

Appena arrivato, mi iscrissi a un'associazione di vicinato: mi sembrava il modo migliore per cominciare a conoscere i miei vicini. L'associazione era nata all'interno di un condominio nuovissimo, inaugurato tra il 2007 e il 2008 al posto di una vecchia ghiacciaia. Il condominio era abitato da tanti nuclei famigliari apparentemente atipici per Porta Palazzo. Le statistiche mostrano la presenza di circa 6000 abitanti: 3000 sono anziani e italiani, gli altri sono molto più giovani e di diverse nazionalità, solo precariamente residenti in quartiere. L'associazione Fuori di Palazzo richiamava gente sui 35/40 anni, interessata ad aspetti di socialità, cultura, incontro e scambio. Negli anni, questo interesse si va rafforzando e Porta Palazzo sta acquisendo una connotazione sempre più positiva. La motivazione culturale si intreccia alla motivazione economica, legata alla centralità a buon prezzo. I giovani aumentano e la scelta del quartiere diventa sempre più espressione di volontà interessata, piuttosto che di rassegnazione.

Con un gruppo di soci abbiamo deciso di fare qualcosa per valorizzare l'immagine del quartiere: abbiamo organizzato le passeggiate di *PortamiaPalazzo*², che

¹ Fiorenzo Oliva, *Il mondo in una piazza. Diario di un anno tra 55 etnie*, Stampa Alternativa 2009

² www.portamiapalazzo.it

vogliono far conoscere e apprezzare le qualità più o meno nascoste del territorio. Una delle ultime uscite è stata “Porta Palazzo Spiritualità”, un nome che gioca sull’imitazione di un festival torinese molto alla moda. Una vasta offerta di centri di accoglienza e sostegno per gli esclusi delimita a nord-ovest il rione di Porta Palazzo: Cottolengo, Sermig, Salesiani, Opera Pia Barolo, Camminare insieme, Ufficio Pastorale Migranti, eccetera. Oltre a queste istituzioni, ci sono molti luoghi di culto: la chiesa parrocchiale cattolica (con messa in spagnolo per la comunità cattolica latinoamericana), i testimoni di Geova, le moschee o sale di preghiera islamiche, i gruppi di buddisti della Soka Gakkai, la chiesa di Santa Parascheva di rito romeno ortodosso, il Santuario Maria Ausiliatrice e tanto altro ancora.

Mondi diversi si intrecciano e animano un quartiere che non vive solo del chiassoso scambio commerciale, ma anche di preghiere in lingue diverse. Anche il tessuto associativo è notevolissimo, con circoli e associazioni di svariata natura. Penso al caso, informale ma organizzato, del presidio degli anziani che tutti i giorni si ritrova sulle panchine di Lungo Dora, altrimenti teatro di traffici illeciti. Nella stessa zona si incontrano anche i Giovani Musulmani. A Borgo Dora ha aperto tra l’altro, con tanto di roboanti annunci e proclami, la Scuola Holden per giovani narratori.

Porta Palazzo trae il nome dalla porta che separa l’area monumentale da quella popolare e che, allo stesso tempo, collega alla città le diverse anime del quartiere, che alternano possibilità di sviluppo e degrado. All’inizio di via Cottolengo, in un’area di degrado sociale, è nato per esempio il *Co-housing Numero Zero*, un piccolo condominio solidale nel quale due famiglie hanno aperto attività di ospitalità in bed and breakfast³. Oltre il confine della Dora, dove il quartiere Aurora va incontro a Barriera di Milano, sussistono aree di disagio evidente. Eppure ai giardini del Toro⁴ i residenti si sono organizzati. Noureddine tempo fa raccontava: “Mi piacerebbe piantare una staccionata, o far mettere una ringhiera per dividere le due zone”. Una divisione netta tra l’area dominata dalla microcriminalità giovanile e l’area giochi dei bimbi, con le mamme tutt’intorno sulle panchine e i padri, gli zii o i fratelli maggiori a presidiare lo spazio alle loro spalle.

Da tempi dell’intervista⁵ sono cambiate molte cose, grazie alla forza di Noureddine e dei vicini che la domenica mattina passano al setaccio i giardini per ripulirli da siringhe, spazzatura e cacche di cani. Con l’organizzazione di attività sportive, i residenti hanno instradato i ragazzini verso una socializzazione positiva, tenendoli lontani dalle piccole bande e dallo spaccio.

L’impegno dei vicini di casa si è trasformato in un’associazione riconosciuta. I giardini sono cambiati e oggi non c’è bisogno di alcuna staccionata: i bambini possono giocare sereni.

3 C’è persino una rete di ospitalità in b&b a Porta Palazzo: a dispetto della fama negativa che persiste, qui vengono tantissimi visitatori e turisti ed i b&b A1, BiBiBalon, Camomilla, Casablanca, La terrazza di Borgo Dora, La terrazza alla Ghiacciaia, Tutto a posto, Senza soffitto e senza cucina, possono accogliere, tutti insieme ed a costi contenuti, fino a 30 persone.

4 Via Alimonda, detti *giardini del Toro* perché situati sul retro delle case delle Assicurazioni Toro.

5 Emanuele Maspoli, *Torino è Casablanca*, edizioni Ananke: Torino 2012, p. 61.

porta palazzo: terra di mezzo, piazza di tutti

di Maria Chiara Miduri

le speranze tinta crema di babele

Il mito biblico di Babele evoca l’immagine del caos prodotto dalla diversità culturale, che condanna l’umanità all’incomprensione reciproca. Dal momento in cui crolla la torre, il vero compito degli uomini è quello di superare i confini e le barriere create da questo drammatico evento.

Esiste un luogo nella “periferia centrale” di Torino dove questo compito si concretizza quotidianamente, un luogo i cui palazzi di facciata sono di una tinta color crema che nasce dalla miscela di tanti colori: Aurora e il suo cuore nevralgico, Porta Palazzo.

Il rione storico di *Porta Palazzo* è una Babele a due volti. Da un lato è un crogiolo di diversità linguistiche, dall’altro è un laboratorio permanente di un “fare umanità” *sui generis*, che trasforma gli ostacoli in opportunità là dove la Cultura viene prima delle culture e la Lingua prima delle lingue.

Porta Palazzo è un luogo dell’immaginario prima ancora che una realtà urbana o un toponimo sul *Tuttocittà*. Ogni torinese, vecchio e nuovo, si è costruito o ha ricevuto in eredità una visione del mondo che ruota attorno alla piazza del mercato più grande d’Europa e ai viottoli che abbracciano la Dora.

Porta Palazzo è il luogo dove gli opposti si attraggono e convivono: desolazione e violenza urbana possono lasciare il posto alle numerose e rumorose feste di quartiere che scandiscono il calendario della comunità interculturale. Qui si vive come “residenti” o come “appartenenti transitori” che rivendicano in egual misura il loro posto di membri che insieme (ri)costruiscono questo territorio. A Porta Palazzo non si pretende di dare ordine al caos delle bancarelle, dei negozi e del pullulare di gente che, a ogni ora del giorno e della notte, transita per la piazza. Giorno dopo giorno, però, si impara a seguire il ritmo del quartiere.

Il dualismo del contesto può essere racchiuso in una frase: Porta Palazzo si evita, ma non se ne può fare a meno.

Dal punto di vista urbanistico, Aurora esiste solo dal 1983. Il suo toponimo trova origine dal nome di un’antica cascina chiamata “L’Aurora”, trasformata nel 1869 in una fabbrica tessile e collocata al centro geografico del contesto dove ancora oggi sorge “Casa Aurora”, il simbolo del quartiere. Nel processo di espansione, ogni tipo di servizio e attività ha da sempre avuto come obiettivo il servizio della sopravvivenza autonoma. Attività di sopravvivenza economica e culturale erano concentrate tra Valdocco e Porta Palazzo, mentre il sostegno spirituale era garantito dalla nascita di una consolidata rete di opere religiose a carattere sociale sul territorio, ciascuna specializzata in salute, educazione o lavoro. I servizi educativi hanno avuto il loro fulcro sperimentale a partire dal XIX secolo, con l’istituzione delle prime mense scolastiche. Ma Aurora ha anche visto nascere le prime cooperative e società di mutuo soccorso della città. La vita sociale del

quartiere è tutt'oggi animata dallo stesso fervore ereditato dalle strutture culturali del passato. Le associazioni di territorio ripropongono un modello mutualistico e solidaristico che ha pochi eguali nella città.

Aurora è stata definita "*la Terra di Mezzo di Torino*": luogo autonomo di sfide e cambiamenti quotidiani in grado di assorbire i mutamenti dell'ambiente ingrandoli con la sua storia e la sua identità culturale. Nessun altro quartiere di Torino ha trasformato in metafora antropologica e categoria sociale le attività del suo territorio, con un corrispondente linguaggio specifico. L'espressione "*sei cotelengo*", per esempio, si riferisce all'ospedale Co(t)tolengo inizialmente dedicato alla cura dei disabili mentali. "Essere cotelengo", nel gergo torinese di un passato recente, significava essere ottuso. "*Vieni dalle basse?*" (la zona degli ex mulini Dora) o persino "*Siamo mica a Porta Palazzo!*" (da cui l'espressione '*essere un portapalazzaro*' ovvero cacciarone) sono solo alcuni esempi di un processo di identificazione negativa con cui Aurora viene rappresentata e che si aggiungono a un contesto che fino agli anni '60 del Novecento parlava addirittura una variante propria del torinese.

Meta di immigrazione a partire dal XVIII secolo, il quartiere si caratterizza oggi per una forte configurazione multi-etnica in cui le componenti maggiori sono rappresentate da Africa (34%) ed Europa (33%), cui seguono Asia (17%), America (8%), Oceania e resto del mondo (8%) in pari misura. Le nazionalità maggiormente presenti sono quelle del Marocco, Egitto, Cina, Bangladesh, Nigeria e Romania su un territorio che raggiunge un livello stimato di diversità linguistica pari al 98,3%.

il bello, il brutto e il cattivo. nascita del quartiere "altro" per eccellenza.

Il collegamento tra il passato e l'attuale comunità del contesto è cruciale per comprendere appieno la configurazione odierna del quartiere. Le origini di Porta Palazzo risalgono al Medioevo, quando questa porzione di territorio era una semplice contrada. L'attuale Piazza della Repubblica fu edificata tra il XVIII e il XIX secolo, seguendo un *trend* europeo che collocava i mercati urbani su piazze molto ampie. Mentre la bellezza della città prendeva vita grazie all'opera di Filippo Juvarra, nelle strade limitrofe le guardie reali scortavano verso il fiume Dora tutta la popolazione che deturpava il paesaggio sociale e costituiva una minaccia per il nuovo volto "pulito" della città: disabili, criminali, poveri, malati e stranieri venivano messi al confino della pubblica vista. Questo processo lento ma sistematico contribuì nel tempo a definire Aurora come il quartiere atto a contenere la diversità nella città, in tutte le sue forme e varietà.

Sebbene questa diversità sia mutata nel corso del tempo, ha mantenuto una vitalità propria che ha reso Porta Palazzo un contesto adattabile, in cui la diversità ha ancora un ruolo connettivo e strutturale. Questa condizione di esclusione ed emarginazione costituisce terreno fertile per il rafforzamento della coesione sociale sul territorio. Il "rione" si è dotato di un'autonomia gestionale senza precedenti nella città, che ancora oggi costituisce un *unicum*.

Appena dietro la parte Ovest della Piazza c'è il mondo dell'Altro. Tutte le fasce deboli della popolazione, così diverse al loro interno, sono state associate nel

corso del tempo all'onnicomprendente definizione di "Altro". L'"Altro" è il simbolo del volto peggiore della città, ma anche una officina attiva di intercultura. È qui che negli anni '70 si sono inaugurati i primi grandi incontri interculturali nella Torino delle grandi migrazioni.

Molto è cambiato nel corso dei decenni, ma una cosa è rimasta uguale in quest'area emarginata e allo stesso tempo centrale della città: tra marginalità, problematiche sociali e criminalità, persiste la possibilità di incontro e costruzione di nuovi percorsi di vita.

Porta Palazzo resta un quartiere di passaggio, una zona transitoria che si può scegliere di vivere o di abbandonare. Attorno alla piazza, risiedono circa 3.000 stranieri e 3.000 italiani. Di questi, alcuni sono anziani, abitanti storici del quartiere. Altri sono persone di mezza età e giovani che negli ultimi anni hanno scelto Porta Palazzo come "casa" e luogo da abitare, spinti dalla ricchezza umana e culturale di questo territorio.

A Porta Palazzo si arriva e si riparte per ricominciare, come dice il suo bel nome: Aurora.

per approfondire:

Balocco P., *Quadrilatero. Da Augusta Taurinorum alla multi-etnicità*, Graphot Edizioni, 2010.

Balocco P., *Borgo Dora, Balôn, Valdocco. Storia mito e immagini di un operoso quartiere*, Graphot Edizioni, 2009.

Italiano P., Migliardi D., *Viaggio tra le paure del Borgo Aurora a Torino*, 2010.

La Terra di Mezzo. Videoreportage, La Stampa YouTube Channel, 10/05/2010.

Miduri M.C., *Holding Hands, Bounded Tongues. The Ethnography of Everyday Life in the Making in Inter-ethnic Turin (Italy)*. Tesi di Dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione, Dipartimento di Culture, Politiche e Società, Università degli Studi di Torino 2014.



scuola è territorio

interviste ai dirigenti scolastici delle scuole di san basilio

di Maria Rosaria D'Agostino

Siamo all'avvio delle prime attività del nostro progetto, come tutte le partenze è una fase delicata e carica di attese, in cui si iniziano a intessere i rapporti e le relazioni con gli attori del nostro territorio di riferimento: il quartiere di San Basilio a Roma. In questa fase ci capita spesso di chiederci dove siamo, e cerchiamo di trovare le risposte con l'osservazione e l'ascolto, orientando i nostri sensi per catturare ogni elemento utile alla lettura del contesto. La chiacchierata col genitore, le battute dei ragazzi, gli incontri con gli insegnanti, le passeggiate in quartiere, il caffè al bar: ognuno di questi momenti, formali e non, va ad arricchire la nostra mappa mentale del quartiere, un'immagine fatta di luoghi e spazi, ma anche di valori e immaginari.

La conoscenza del nostro terreno di lavoro non è fatta solo di dati, griglie e percentuali, ma anche e soprattutto di incontri, annotazioni, narrazioni, significati. Ed è incrociando i punti di vista, confrontando i racconti e le parole di chi abita il quartiere ed ha voglia di darcene una sua visione, che cerchiamo di trovare delle continuità, dei modi comuni di vivere questo luogo, per poterne immaginare dei possibili cambiamenti. Si ascolta e si osserva senza giudicare, cercando per quanto possibile di avere uno sguardo pulito, che non proietti le proprie aspettative o categorie verso le persone e i luoghi.

In questa importante fase iniziale, ci è sembrato utile raccogliere il punto di vista della scuola, come luogo fondamentale di relazioni e socialità all'interno del quartiere, ma anche come interlocutore prioritario all'interno di un progetto di contrasto della dispersione scolastica.

Nelle prime settimane di avvio del progetto decidiamo quindi di incontrare Elena Tropea e Angela Minerva, dirigenti scolastici di due scuole situate nel cuore del quartiere: gli istituti comprensivi "Via Belforte del Chienti" e "Mahatma Gandhi". A loro chiediamo di parlarci del quartiere e della dispersione scolastica, con l'obiettivo anche di conoscere gli strumenti che la scuola individua come efficaci nel contrasto del fenomeno.

Quali sono gli elementi di contesto che contribuiscono a determinare il fenomeno della dispersione scolastica?

E. Tropea: È un contesto territoriale abbastanza complesso, non solo perché è complesso il quartiere di S. Basilio per la sua storia culturale e sociale, ma anche da un punto di vista di ampliamento territoriale: questa è una scuola che si estende su 3 quartieri diversi, fino a Torracchia e Casal Monastero, e che ha tre anime diverse, perché gli abitanti di Torracchia così come quelli di Casal Monastero tendono a dividersi, a situarsi in una posizione diversa, tendono a non farsi identificare come quelli trasferiti da S. Basilio e quindi spesso si lotta anche per queste dinamiche di rifiuto. L'utenza è un'utenza molto particolare, perché è riferita ad

un ambiente che ha quasi esclusivamente case popolari. Non è un quartiere in cui la presenza di stranieri è numerosa, la popolazione di S. Basilio è costituita per lo più da famiglie radicate nel quartiere, che abitano qui da sempre, ma che da sempre hanno una cultura dell'assistenzialismo. Si vive con l'idea che un po' tutto ti è dovuto. Da un alto c'è un grande bisogno e una grande richiesta dell'istituzione scolastica, però nello stesso tempo ci si pone nell'atteggiamento del *dover essere aiutato, dell'aver bisogno di*. Questo atteggiamento chiaramente non aiuta, e crea diversi tipi di problema.

A. Minerva: S. Basilio è un territorio molto difficile, e questa non è solo una nostra percezione ma è una realtà oggettiva, sostenuta da diversi dati ufficiali. È un contesto degradato, ad alto tasso di criminalità. Molti dei nostri alunni, soprattutto subito dopo la licenza, ma alle volte anche prima, sono implicati in situazioni legate alla criminalità giovanile e alla devianza. È un territorio in cui mancano centri di aggregazione culturale e sociale, ad eccezione di qualche felice realtà come il centro culturale Aldo Fabrizi, i cui sforzi però non sono sufficienti a coprire tutte le esigenze di un territorio così privo di risorse. È anche un territorio aggravato da un altro genere di problematica, quella dell'integrazione di alcune popolazioni più deboli come Sinti, Camminanti, Rom. La situazione complessa del territorio si traduce in una evidente difficoltà all'interno delle classi, che sono difficili da gestire perché una percentuale piuttosto alta, circa il 15% degli alunni, è in una situazione di dispersione, conclamata o strisciante. La situazione dell'istituto comprensivo si è aggravata nel corso degli ultimi 2-3 anni con il dimensionamento che ha tolto a questa scuola l'utenza di estrazione sociale media. Nel passato, avendo più plessi, si poteva ragionare su un target più ampio di iscrizioni, questo ci consentiva di smistare tra i vari plessi con l'obiettivo di costituire delle classi più eterogenee ed equilibrate possibile. Ora questo non è più possibile, quindi abbiamo delle classi molto problematiche, sia dal punto di vista sociale, relazionale e familiare, che dal punto di vista della padronanza delle competenze di base.

Come si configura il fenomeno della dispersione in questa scuola e quali strumenti efficaci ha individuato la scuola per combattere il fenomeno?

E. Tropea: La dispersione c'è ma non nel senso di un vero e proprio abbandono, si presenta piuttosto come un *entrare e uscire dalla scuola*. Abbiamo tantissime richieste di alunni che devono uscire in orario anticipato; la famiglia non capisce che è necessario che il ragazzo stia a scuola, e noi combattiamo fin dalla scuola dell'infanzia per far capire che invece è necessario seguire tutta l'attività scolastica. La dispersione sta soprattutto in questo senso, nel non capire che la scuola è un luogo che può dare ciò che culturalmente la famiglia non può fornire. È visto solo come un luogo di assistenzialismo. Le famiglie non credono nella scuola come luogo di crescita e di possibilità.

Bisogna trovare il modo di attrarre i ragazzi dentro la scuola, in maniera che abbiano voglia di venire e stare a scuola. In questo istituto il gruppo dei docenti ha attuato sempre dei progetti curriculari molto particolari che sono spesso legati

alla manualità oppure ad attività sul quartiere. I docenti hanno sempre sostenuto la necessità di far vivere questi ragazzi al di fuori del quartiere, proprio per evitare che diventi il ghetto dove si conosce solo la realtà in cui si abita; per questo spesso gli insegnanti integrano il progetto scolastico con uscite fuori da S. Basilio, nella città. Gli stessi ragazzi dicono “noi andiamo a Roma”, non capiscono che S. Basilio fa parte di Roma. Quasi tutti i mesi si organizzano gite scolastiche, per loro è importante, perché portare i ragazzi a Roma significa fargli conoscere una realtà diversa dall'ambiente che vivono tutti i giorni. Su alcune classi della scuola media abbiamo anche avviato progetti sull'orto, progetti sportivi, che compattano l'apprendimento. Portarli fuori dall'aula è importante, in tal senso ci vorrebbe una riorganizzazione dell'insegnamento proprio a livello progettuale. Su questo ci vorrebbero risorse e investimenti specifici, invece purtroppo le risorse sono molto limitate e quindi diventa fondamentale per la scuola la collaborazione con enti ed associazioni che aiutano ad arricchire il progetto scolastico e ad integrare con alcune attività, soprattutto quelle più legate all'esperienza e al *saper fare*.

I nuovi curricula, finalmente, parlano non più di *conoscenze* ma di *competenze*, ovvero il *saper fare*; questo passaggio può essere difficile da fare per alcuni insegnanti, ma è fondamentale.

C'è poi un discorso che va al di là di quello che la scuola fa tutti i giorni e dell'impegno per rendere accattivante la scuola. Per esempio l'anno scorso avevamo un ragazzino che non veniva a scuola perché doveva fare da baby sitter ai fratelli, quindi aveva necessità di uscire prima per questa situazione familiare. Se noi riuscivamo a collegare il problema culturale al problema sociale delle famiglie, dando qualche opportunità in più da un punto di vista sociale, eviteremmo la ricaduta di questi problemi sui ragazzi. Le ragioni della dispersione sono spesso queste, spesso è il bisogno. E se un ragazzino vede che spacciando può avere in mano 500 euro al mese, quando gli parli di scuola ti dice “ma di che mi stai parlando?”. Se non si creano socialmente altre opportunità, è difficile che la scuola possa da sola reprimere la dispersione scolastica.

A. Minerva: La difficoltà maggiore per i ragazzi è rimanere in classe 6 ore; questi ragazzi non ce la fanno, hanno poco interesse nei confronti della scuola, perché trovano al di fuori di essa motivazioni maggiori. L'interesse per la scuola, inoltre, non è sostenuto dalla famiglia e dal contesto sociale. A questi ragazzi è difficile chiedere di essere presenti a scuola oltre che fisicamente anche in termini di attenzione, di impegno, di interesse, se a casa non viene ribadita l'importanza della frequenza scolastica. Per questi ragazzi l'offerta formativa deve essere riformulata, e quindi abbiamo cercato di integrare i percorsi curricolari con una serie di percorsi motivanti, ad esempio il parkour, la ciclofficina, l'orto, il percorso musicale. In questo modo i percorsi di formazione sono stati inseriti all'interno di contesti motivanti. Molti ragazzi difficili sono riusciti a trovare un interesse più vivo nei confronti della scuola più che nel percorso curricolare di italiano e matematica, nel percorso, comunque curricolare, di strumento musicale. Molti ragazzi demotivati, che avevano anche un livello di autostima piuttosto basso, messi in un contesto diverso come la pratica orchestrale hanno dimostrato di poter dare il meglio di sé.

Quest'anno inoltre abbiamo avviato un percorso di ricerca-azione sull'ambiente di apprendimento. Abbiamo dato ai docenti alcuni input iniziali, che si è cercato di calare nel concreto delle classi. Tutto quello che verrà fuori da questa fase di sperimentazione sarà portato all'attenzione dei docenti nel corso di un secondo momento teorico, al quale seguirà un altro periodo di sperimentazione pratica. Abbiamo ripensato a tutto: agli orari, agli spazi, al curriculum implicito. Come sono disposti i banchi, ad esempio, fa la differenza: un banco dietro l'altro, dove i ragazzi si trovano in una situazione frontale, unidirezionale rispetto all'insegnante, può demotivare, può creare un senso di isolamento, non incentivare la partecipazione attiva dei ragazzi e rimarcare la centralità del docente, rispetto al gruppo che rimane sullo sfondo. Quindi abbiamo, ad esempio, ripreso alcune delle buone pratiche della scuola primaria, con la quale ci confrontiamo continuamente: abbiamo disposto i banchi a ferro di cavallo in maniera che tutti i ragazzi siano nella condizione di interagire tra di loro. In questo modo ogni situazione di apprendimento trova maggiore possibilità di essere affrontata in maniera collettiva, mettendo tutti i ragazzi nella condizione di dare il loro personale contributo, determinando, così, una vera e propria comunità di apprendimento. Purtroppo questo non viene fatto in tutte le classi, perché non tutti i docenti sono disposti a mettersi in gioco e a condurre il gruppo classe secondo queste modalità. Ciò che conta, però, è avere uno zoccolo duro di insegnanti pronti a provarci, in modo da pensare che, in tempi ragionevoli, si potrà contaminare positivamente anche gli altri.



Ed eccoci arrivati al tentativo di delineare una metodologia comune ai gruppi che hanno partecipato a questo pezzo di strada alla ricerca di modi possibili di fare della scuola un posto migliore. Come già detto è ancora presto per estrarne qualcosa che possa somigliare ad un "modello". Siamo però contenti di consegnare a chi proseguirà il nostro lavoro i contenuti autentici dello sforzo di astrazione teorica fatto assieme a ciascuno dei gruppi coinvolti durante questi due anni di "Lenti a contatto". La metodologia fin qui adottata (quella descritta più in dettaglio nel primo numero di "Lenti a contatto", a cui rinviamo) suggerirebbe di procedere ancora nella stessa direzione: stimolando e fornendo gli strumenti alle singole équipe per focalizzare questi punti comuni e modellizzare in maniera condivisa. Esigenza che deve però fare i conti con l'effettiva sostenibilità economica di un percorso di ricerca azione (punto critico che riguarda più in generale la possibilità di fare ricerca su campo e già più volte evidenziata a proposito della crisi del giornalismo d'inchiesta e della ricerca antropologica).

Resta la preziosità di aver messo a fuoco un patrimonio di saperi condiviso e la possibilità di migliorare il proprio lavoro attraverso una rinnovata circolarità di informazioni e riflessioni provenienti dal lavoro su campo. Di cui abbiamo cercato di darvi conto nelle pagine che seguono.

I. VALUTANDO LA DISPERSIONE

Prosegue la nostra riflessione attorno ai possibili significati della parola "dispersione". A seguire il tentativo di sintesi rispetto a quello che si è rivelato un tema davvero chiave ai fini del miglioramento della didattica: la valutazione.



sulla dispersione: il caso di umberto

per l'inclusione scolastica e sociale... insieme si può!

di Iolanda Giglio

*Chi non spera quello
che non sembra sperabile
non potrà scoprirne la realtà,
poiché lo avrà fatto diventare,
con il suo non sperarlo,
qualcosa che non può essere trovato
e a cui non porta nessuna strada.*

Eraclito

*Senza empatia
le porte della vera comprensione
rimangono sbarrate.*

Erich Fromm

Quando si parla di dispersione scolastica, solitamente, si pensa all'abbandono. In realtà, l'abbandono scolastico rappresenta solo la punta dell'iceberg di quel complesso fenomeno che in letteratura viene indicato con l'accezione di "dispersione scolastica", definita genericamente come un insieme di processi attraverso i quali si verificano ritardi, rallentamenti ed altre interruzioni, più o meno prolungate, all'interno di uno specifico iter scolastico.

Etimologicamente il termine "dispersione" deriva dal latino *dispergere*, composto da *dis* e *spargere*; comunemente, invece, è inteso come derivato da *disperdere*, composto da *dis* e *perdere*, *dissipare*. Se il primo verbo richiama lo spargere cose senza un ordine predefinito, il dilapidare, il secondo richiama il dividere, lo sperperare, il mandare in perdizione. In ambito psico-pedagogico, la combinazione tra etimologia e significato evoca la dissipazione di intelligenze, risorse, capacità e potenzialità.

Il concetto di *dispersione scolastica* racchiude, quindi, diversi fenomeni ed un insieme assai variegato di realtà che vanno ben oltre la situazione estrema dell'evasione dell'obbligo scolastico e formativo e dell'abbandono definitivo della scuola. Rientrano in questo assunto tutti quei soggetti che non hanno sviluppato completamente le loro capacità cognitive, intellettive e sociali e che, anche per questo motivo, hanno sperimentato e vissuto l'insuccesso scolastico e lo scacco formativo. Questo fenomeno rappresenta, pertanto, una delle manifestazioni più

preoccupanti del sistema scolastico italiano. È un fenomeno complesso, non riducibile ad univoche interpretazioni di causa-effetto e che, piuttosto, necessita di essere analizzato secondo un modello teorico-metodologico di tipo globale, eco-sistemico, capace di dare il giusto valore al contributo fornito dalle dimensioni sempre attive in ogni processo educativo-didattico:

- lo *studente* con la sua complessità neuro-psichica, i suoi vissuti personali e la sua realtà sociale;
- la *famiglia* con la sua capacità di contenimento affettivo-relazionale e di stimolazione culturale;
- la *scuola* con la sua organizzazione e le sue offerte formative;
- il *territorio* in cui ci si trova ad operare, concepito come una realtà complessa e significativa, organizzata in un insieme di strutture incluse l'una nell'altra che agiscono da amplificatori o contenitori di eventuali disagi o deficit funzionali.

E proprio al fine di aiutare chi più ha bisogno, secondo modi e tempi che gli sono propri, in vista della promozione di strategie e buone prassi di sostegno inclusivo volte al contenimento del disagio e/o al potenziamento delle capacità deficitarie, l'Associazione Arteca Onlus e l'Ics "Mario Rapisardi – Giuseppe Garibaldi" di Palermo, all'inizio dell'anno scolastico 2013/14, hanno stipulato un Protocollo d'Intesa per la realizzazione del *Programma Nazionale Network Frequenza200*, contro la Dispersione Scolastica, promosso e cofinanziato dalla Fondazione Intervita onlus. Le parti si sono impegnate a mettere a disposizione risorse professionali, strumentali e materiali ed a collaborare reciprocamente nell'ambito delle proprie specifiche competenze. Referente dell'Associazione Arteca Onlus è stata la Dott.ssa Maria Rosaria D'Agostino, mentre la scrivente, in qualità di Operatore Psico-pedagogico di Scuola (Ops), responsabile dello Sportello d'Ascolto rivolto ad alunni, docenti e genitori, è stata individuata quale referente dell'Ics "Mario Rapisardi – Giuseppe Garibaldi".

Con una filosofia di lavoro di tipo metacognitivo, allontanandosi da superficiali giudizi sull'origine delle difficoltà di apprendimento (pigrizia, distrazione...), l'intervento dell'Ops, congiuntamente a quello della Referente dell'Associazione Arteca Onlus, è stato finalizzato a ridimensionare gli effetti e le pesanti conseguenze emotivo-motivazionali che un ulteriore scacco formativo avrebbe potuto comportare sulla crescita di Umberto, minore ripetente, frequentante la classe prima della Scuola Secondaria di I grado ed inserito nel percorso di recupero presso l'Associazione Arteca.

Umberto proviene da un ambiente socio-economico-culturale deprivato. A scuola appare demotivato, distratto e, spesso, violento; presenta un bagaglio lessicale povero e carenti competenze di base. Alla luce di quanto sopra, da subito i docenti sono stati sensibilizzati a prendere coscienza del fatto che dietro l'aggressività o qualsiasi altro comportamento scolastico improduttivo di Umberto c'era un bisogno educativo speciale che chiedeva di essere accolto, letto, rilevato ed affrontato.

A tal fine, già nel mese di ottobre, sono stati organizzati a scuola incontri congiunti fra il Docente Coordinatore del Consiglio di Classe, l'Ops e la Referente

dell'Associazione. In sede delle suddette riunioni, discusso il caso e condiviso il funzionamento del minore, sono stati individuati sia gli obiettivi educativo-didattici che gli strumenti operativi e le strategie (attività di *cooperative learning* e di didattica metacognitiva e laboratoriale) più funzionali ad intercettare il disagio di Umberto ed a rimotivarlo e sostenerlo nello studio.

Contestualmente, per facilitare l'azione di contrasto alla frequenza irregolare del minore, che nel corso precedente anno scolastico ha pesantemente e negativamente influito sull'esito dell'anno scolastico stesso, è stata predisposta una scheda mensile di monitoraggio delle assenze.

La scheda, compilata a cura del docente coordinatore di classe, è stata puntualmente trasmessa all'Ops che, qualora Umberto fosse stato segnalato per frequenza irregolare, si sarebbe adoperata per richiamare tempestivamente la famiglia e, nell'eventualità di situazioni recidive, avrebbe provveduto a segnalare l'irregolarità della frequenza del minore preso in carico sia agli Enti preposti al contrasto della Dispersione Scolastica e per la promozione del Successo Scolastico e Formativo (Pubblica Istruzione, Osservatorio Locale contro la Dispersione Scolastica) che all'Associazione Arteca.

L'utilizzo della scheda di rilevazione mensile delle assenze si è rivelata uno strumento assai efficace per l'esito positivo del monitoraggio poiché, nel corrente anno scolastico, le assenze di Umberto sono sensibilmente diminuite, con proficua e soddisfacente ricaduta sul profitto.

Parole-chiave della presa in carico condivisa fra Scuola, Associazione e famiglia sono state *consapevolezza* e *corresponsabilità* nell'agire interdipendente: unitamente alla cultura del rispetto, della responsabilità e della co-costruzione dei saperi e delle competenze, l'alleanza delle figure adulte (genitori, docenti, Ops ed Operatori dell'Associazione Arteca) ha trasmesso ad Umberto un messaggio coerente ed univoco di fiducia e sostegno alle sue potenzialità.

Inoltre, nella consapevolezza che la Scuola da sola non basta ad affrontare la dispersione né a fronteggiarne la molteplicità delle cause, la sperimentazione del sistema formativo integrato ha richiesto una presa in carico collegiale e distribuita in modo strutturato e coordinato.

Nel corso dell'anno scolastico, infatti, l'Ops ha operato, con cadenza mensile (dal mese di ottobre 2013 al mese di maggio 2014), presso la sede dell'Associazione per interventi di recupero scolastico, di sostegno alla motivazione interna allo studio ed all'apprendimento e per l'espletamento di attività di didattica metacognitiva sull'uso di strategie di organizzazione e monitoraggio del lavoro personale.

Sia a Scuola che presso la sede dell'Associazione, per promuovere relazioni efficaci, l'approccio operativo ha privilegiato la dimensione grupale, con l'adeguata attenzione alla sfera affettivo-relazionale.

Le attività programmate sono sempre state volte alla costruzione di contesti collaborativi e cooperativi, promotori della messa in atto di un comportamento di aiuto reciproco, di natura materiale o psicologica, per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Il gruppo stesso ha assunto due valenze fondamentali:

1. contenitore delle ansie e delle paure che scaturiscono dall'approccio ai nuovi apprendimenti;

2. amplificatore degli apprendimenti stessi tramite i contributi apportati da ciascun componente del gruppo.

Il clima positivo, collaborativo e di empatia venutosi a creare ha agevolato la promozione di abilità e competenze sociali, favorendo in Umberto notevoli progressi sia sul piano emotivo-motivazionale che su quello degli apprendimenti.

Contemporaneamente l'Ops, per rendere più stretta ed efficace l'interazione Scuola-famiglia, ha periodicamente incontrato i genitori del minore per colloqui volti sia alla "promozione di una cultura antidispersione" che al sostegno alla genitorialità educativa.

Sempre in ambito scolastico, anche su richiesta spontanea del minore, ad Umberto sono stati dedicati momenti di ascolto e/o di lavoro individualizzato o in piccolo gruppo per attività di didattica metacognitiva e di sostegno alla motivazione interna allo studio.

Significativa, inoltre, la partecipazione attiva ed i contributi dati dal minore al seminario/laboratorio *Tu che scuola vuoi?* organizzato dall'Associazione Arteca e che ha coinvolto studenti, docenti ed Operatori impegnati nella lotta alla Dispersione Scolastica, fra cui la scrivente, in uno stimolante ed interessante incontro/dibattito.



Tutte le fasi del percorso in Rete sono state congiuntamente monitorate dall'Ops e dalla Referente dell'Associazione. Alla fine dell'anno scolastico, per verificare l'efficacia degli interventi effettuati, il docente coordinatore di classe è stato invitato a compilare un "Questionario di Valutazione dell'intervento educativo". Al Docente è stato chiesto di valutare sia il raggiungimento degli obiettivi educativo-didattici che ci si era prefissati all'inizio dell'anno scolastico che l'efficacia dell'intervento stesso.

Il Professore è stato, altresì, invitato ad esprimere eventuali criticità individuate ed a proporre soluzioni e/o dare suggerimenti per migliorare l'efficacia del lavoro di Rete ai fini della prevenzione del disagio infantile-adolescenziale.

Dalla lettura delle risposte agli *item* del suddetto Questionario è emerso che Umberto ha:

- raggiunto gli obiettivi di apprendimento previsti
- rafforzato la consapevolezza del sé e la sua autostima
- recuperato, consolidato ed ampliato le sue capacità relazionali
- imparato ad organizzare e monitorare meglio il lavoro personale.

Progettati in coerenza con le attività curriculari, gli interventi sono, pertanto, serviti a recuperare capacità, conoscenze ed abilità del minore, assicurandone il recupero emotivo-motivazionale e l'inclusione scolastica.

La coerenza e l'unitarietà degli interventi sono state garantite da una metodologia comune a tutte le azioni e dalla Rete Territoriale che ha promosso ed alimentato risorse a più livelli, nell'attuazione di una relazione di aiuto, nell'ambito di una progettazione integrata ed interistituzionale, volta a costruire "nicchie relazionali di apprendimento" entro le quali il minore ha recuperato la parte residuale della propria motivazione al successo scolastico e formativo.

I percorsi sperimentati hanno sempre visto Umberto al centro del proprio processo di apprendimento.

Anche attraverso esperienze di autoefficacia volte a proteggere dallo sviluppo di atteggiamenti depressogeni e da sentimenti esacerbati dalla tendenza ad anticipare il fallimento in situazioni nuove, attualmente Umberto manifesta maggiore sicurezza e capacità di gestione delle emozioni. Nell'approccio allo studio ha superato i punti di criticità relativi a concentrazione e motivazione.

Lo stesso minore ha dichiarato di usare in maniera funzionale talune strategie che lo aiutano a ricordare e ad organizzare meglio le informazioni (schemi, diagrammi, mappe ecc.) e di essere, altresì, soddisfatto delle proprie prestazioni scolastiche.

Quanto sopra è stato confermato sia dal confronto fra le risposte date da Umberto al *Questionario sul grado di benessere in classe* (M. Polito), somministrato dalla scrivente in ambito scolastico sia in entrata che in uscita, che dai colloqui di restituzione con docenti e genitori.

Valore aggiunto alla soddisfacente realizzazione del progetto è stata l'uniformità d'intenti espressa dai soggetti facenti parte della Rete che hanno operato in maniera funzionale e diretta rispetto alle varie e complesse esigenze territoriali.

Non si è trattato di un lavoro semplice né di qualcosa di automatico, di già preconfezionato e semplicemente applicato. Tutt'altro. È stato un percorso faticoso, deciso insieme: un processo di ricerca e sperimentazione di azioni e strategie comuni e condivise, un processo di confronto e di ascolto vicendevole che ha rappresentato, anche per gli Operatori coinvolti e non solo per il minore preso in carico, un incontro di proficua crescita umana, culturale e professionale.

per approfondire:

Amenta G., *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, 2005.

Bandura A., *Il senso di autoefficacia*, Erickson, 1997.

Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, 1993.

Comoglio M., *Il Cooperative Learning*, Animazione Sociale, 1999.

Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, 1995.

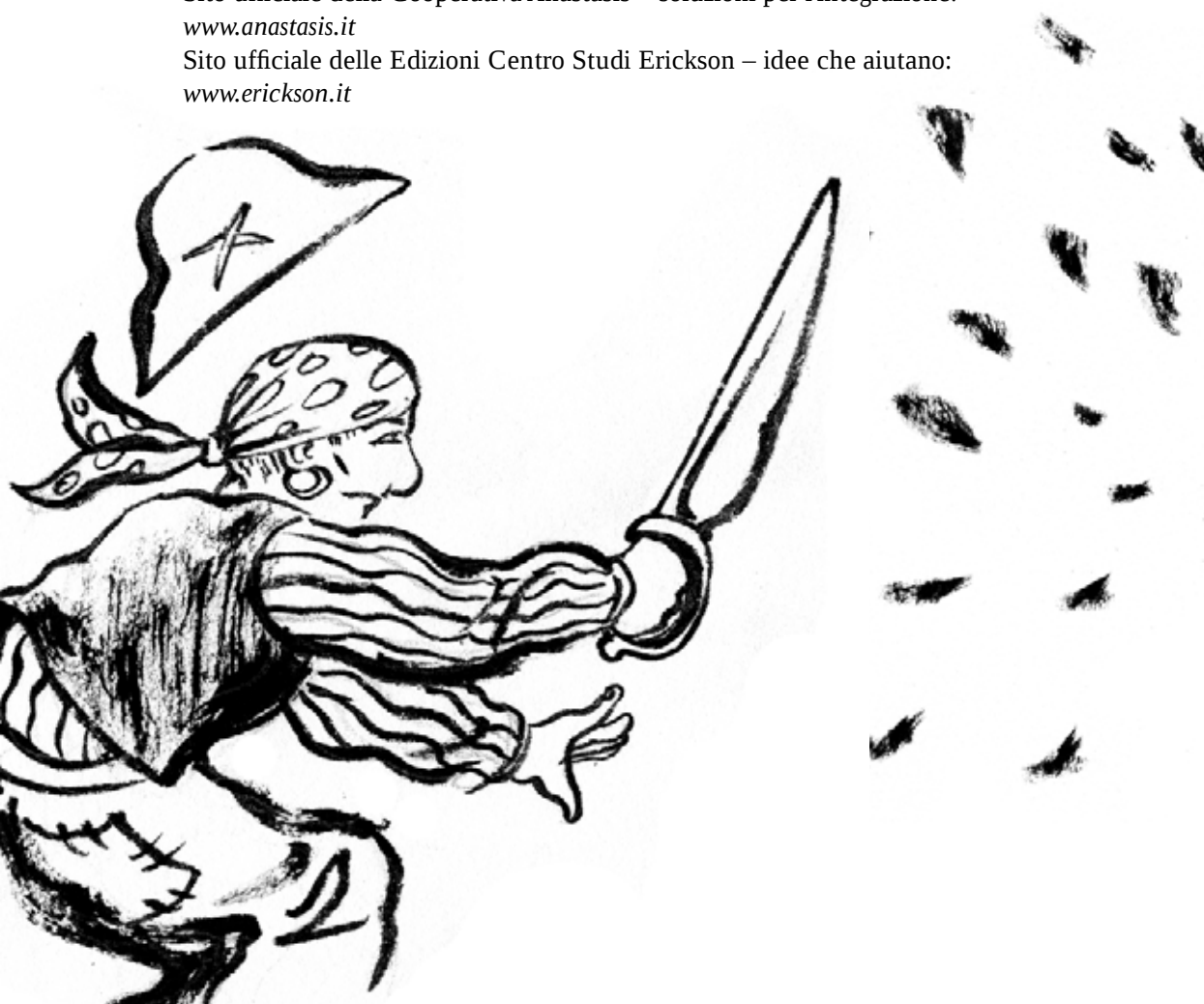
Ianes D. e Macchia V., *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, 2008.

Sito ufficiale della Cooperativa Anastasis – soluzioni per l'integrazione:

www.anastasis.it

Sito ufficiale delle Edizioni Centro Studi Erickson – idee che aiutano:

www.erickson.it



sulla valutazione. per una pedagogia dell'errore

di Giovanni Zoppoli

Negli ultimi sei mesi ci siamo soffermati a ragionare sul tema della *valutazione* con i gruppi di Torino, Milano, Roma, Napoli, Palermo che partecipano alla ricerca azione attorno a “scuola e dispersione”, all'interno del programma *Frequenza200* dell'ong Intervita.

Difficile parlare di “valutazione” senza un cenno al retroterra culturale che fa da sfondo alla nostra ricerca e che si rifà in buona sostanza al bagaglio della pedagogia attiva e riflessiva del secolo scorso. Bagaglio che il Centro ricerche Mammuto, di cui faccio parte, tenta di approfondire e attualizzare conducendo gruppi di lavoro anche per conto di altre organizzazioni ed enti pubblici in Italia e all'estero. In tutti questi gruppi la valutazione ha costituito un momento centrale nella riflessione attorno al tema della dispersione scolastica. È cioè proprio “valutando la sua valutazione” che è possibile comprendere meglio la metodologia adottata da un gruppo (sia esso una scuola pubblica o un'associazione privata) ed eventualmente tentare modificarla.

L'argomento apre questioni assai complesse, in primo luogo perché impone di trovare l'equilibrio tra due esigenze in apparenza conciliabili come l'acqua con l'olio:

1. la necessità di processi formalizzati e standardizzati per poter procedere ad una valutazione comparabile e intellegibile;
2. l'effettiva, sostanziale, veritiera valutazione di processi e prodotti.

Con i gruppi di *Frequenza200* abbiamo ragionato attorno a questi e a molti altri punti caldi, sempre a partire dall'importante gamma di esperienze di cui i gruppi stessi erano portatori. Esperienze differenti per tipologia di operatori, ragazzi e docenti destinatari, ma soprattutto per i contesti territoriali da cui queste esperienze educative nascevano. Le grida di un bimbo picchiato dal padre perché non vuole andare a scuola e all'uscita dal centro educativo trovare un tavolo con una dozzina di uomini, donne e bambini a cavare polpa dai ricci, in un borgo disastroso e fermo al dopoguerra; donne e ragazzi mal messi che frugano in mezzo agli avanzi di frutta e verdura, insieme ai piccioni e a qualche altro uccello, fotografati da un ragazzo e una ragazza *radical* con macchina digitale, nel breve intervallo tra la fine di uno dei mercati più grandi d'Europa e l'arrivo di macchine pulitrici efficientissime dotate di idranti dallo spruzzo potente; la desolazione di stradoni e palazzoni di una periferia che sembra immensa, deserta e tutta uguale tanto da inghiottirti nel vuoto... sono alcune delle scene di questi mesi, che fanno da cornice a questo lavoro sulla valutazione almeno quanto le parole di Montessori e Freinet. Ogni processo educativo nasce, cresce e muore all'interno in una determinata strada, quartiere, città e a questa rimane indissolubilmente legata. Per questo mettere in comunicazione persone di differenti città può costituire un incidente che provoca il cambiamento, anche nella vita del singolo educando.

Durante i nostri incontri di ricerca abbiamo esaminato decine di casi di successo e insuccesso scolastico in qualche modo collegati al tema della valutazione, cercando di “estrarre” dagli educatori partecipanti basi teoriche e soluzioni pratiche adottate dalle rispettive équipes nell'affrontare questi temi. I primi risultati di questo percorso sono contenuti nel secondo numero della rivista pedagogica “Lenti a contatto”, strumento di comunicazione che il gruppo di ricerca si è dato.

La nostra “arte di costruire ponti” – per dirla con Dewey – ha preso in rassegna l'apporto di molte scienze. Antropologia, filosofia, psicologia, pedagogia, fisica e biologia, medicina, economia, medicina, letteratura, sociologia e urbanistica, teologia, diritto: tra tutti questi campi ha spaziato la nostra indagine, cercando di uscire da una impasse gravosa. Infatti con una scuola sempre più in crisi e la riflessione culturale ferma al dilemma “*Invalsi sì/Invalsi no*” (fuori dai denti mi schiero senza dubbi per un netto *Invalsi no!* e per mille ragioni), il tema della valutazione non può essere più lasciato nelle mani di docimologia e ragionamenti a compartimenti stagni.

Rimandando a chi avesse la voglia e la pazienza di approfondire il nostro viaggio gnoseologico ad una lettura di “Lenti a contatto”, cerchiamo di seguito di riportare alcuni dei punti salienti emersi dal nostro ragionamento collettivo, proponendoli come base per una nuova *pedagogia dell'errore*:

- L'ingrediente fondamentale per una valutazione efficace rimane la relazione e il clima di classe. Il bagaglio umano, culturale e la filosofia che sta alle spalle del maestro, rimane cioè l'elemento primario in cui si colloca anche il processo valutativo. A poco servono strumenti e tecnologie raffinate, moderne o nostalgiche, se il clima d'aula non è adeguato.
- Come già detto l'approccio pedagogico a cui noi facciamo riferimento ha le sue radici nella pedagogia attiva e nella ricerca azione, pur rispettando altri stili e modalità d'insegnamento parimenti efficaci e rispettosi della natura umana.
- Dare la possibilità ad uno studente di comprendere se e dove qualcosa non va nel suo percorso di apprendimento è tra le cose più importanti del percorso stesso. Per questo è addirittura preferibile il vecchio giudizio autoritario al lassismo senza argini del moderno maestro amicone. Altrettanto nocive ci sono sembrate le modalità falsamente partecipative, quelle in cui all'alunno viene data l'illusione di avere un margine decisionale all'interno di un processo valutativo nel quale invece tutto era già stato deciso dai “grandi”.
- La modalità di valutazione adottata può essere considerata uno dei principali responsabili della disaffezione alla scuola, e quindi anche della dispersione scolastica. Molti sono gli autori (A. Bandura e L. Della Seta, tanto per citarne due) che mettono bene in luce quanto nella vita psicologica di ciascun individuo occupi un ruolo determinante “il giudizio” altrui. Vivere in un contesto sociale basato sulla paura del giudizio, come ancora oggi è la scuola in molti casi, può risultare nocivo per la stessa salute psicofisica di adulti e bambini. La fuga è una delle risposte possibili e sotto alcuni aspetti più “salutari”, specie quando l'alunno si trova in una delle fasi evolutive in cui il giudizio assume un'importanza ancora maggiore. Non è forse un caso che proprio alle medie il fenomeno dispersione cominci ad assumere dimensioni più importanti.

- Di qui la necessità di cambiare il modo di fare valutazione, tanto nella scuola, quanto nell'extra scuola che dovrebbe supportarla.
- Punti principali su cui basare un processo di valutazione dovrebbero quindi essere:
 - a) dirigenti scolastici e altri responsabili dell'organizzazione educativa, insegnanti ed educatori dovrebbero partire da un lavoro in profondità su di sé, sul proprio rapporto con colpa e giudizio, dotandosi degli aiuti necessari, e senza abbassare mai la guardia su questo argomento fino al momento della pensione;
 - b) la scuola dovrebbe basarsi sull'*errore*, ovvero sulla libertà autentica di sbagliare per poi imparare dal proprio errore. L'intero sistema educativo sembra invece esistere perché nessuno sbaglia e per perseguire chi ha sbagliato. Bisognerebbe cioè spezzare il circolo perverso (messo in luce anche nel già citato numero di “Lenti a contatto”) e ancora molto forte tra sistema valutativo a scuola e sistema carcerario.
 - c) Risulta pertanto indispensabile recuperare la funzione amorevole del maestro come guida e regista del processo educativo, mettendo da parte pulsioni persecutorie e sadiche. Aprendosi ad un simile atteggiamento non risulterà difficile trovare gli strumenti più utili, attingendo anche a letteratura e prassi internazionali del passato e del presente. Sarebbe importante riuscire a farlo malgrado alla scuola, e ancora di più al privato sociale, manchino troppo spesso le condizioni minime di serenità strutturale.
 - d) In una metodologia che si ispira al modello di ragionamento scientifico-filosofico, il processo di valutazione si basa sempre sul ruolo attivo e la responsabilità ultima di chi apprende; sull'attenzione posta su prodotti e processi di apprendimento e mai sul soggetto che apprende; sulla produzione di “prove” credibili da discutere con la comunità di apprendimento;
 - e) Andrebbe perciò messa al bando, e senza troppi fronzoli, quell'infinita gamma di strumenti e modalità valutative (a partire da buona parte dei documenti di programmazione didattica e progettazione sociale ancora oggi basati sul “copia e incolla”), funzionali solo a convincere il valutatore della propria bravura. Sarebbe insomma ora di riconoscere questi strumenti come, oltre che nocivi, inutili e addirittura controproducenti ai fini della valutazione e dello stesso processo di apprendimento.

A lasciar stupiti la maggior parte di noi è stata la consapevolezza che molte di queste indicazioni fossero già contenute in studi autorevoli, leggi, direttive, circolari d'Istituto, oltre che nei manuali per diventare docente ed educatore. Ed è forse anche grazie a questo che qualcosa sta cominciando a cambiare. Ma il clima generale e i dati sulla disaffezione scolastica riscontrati in ciascuna delle città partecipanti alla ricerca pongono un interrogativo imbarazzante: come mai siamo ancora a questo punto?

Forse è solo e ancora una questione di scelta. Procedere ad una valutazione efficace e rispettosa della natura umana comporta il rischio di rimanere isolati e succubi del “giudizio” prevalente, chiamandoci al difficile compito di dar conto prima di tutto alla nostra coscienza e all'etica professionale. Anche a costo di rinunciare al nostro lavoro: da ministro, sottosegretario o maestro che sia. Forse solo così qualche studente in meno rinunciarebbe al proprio, di “lavoro”.

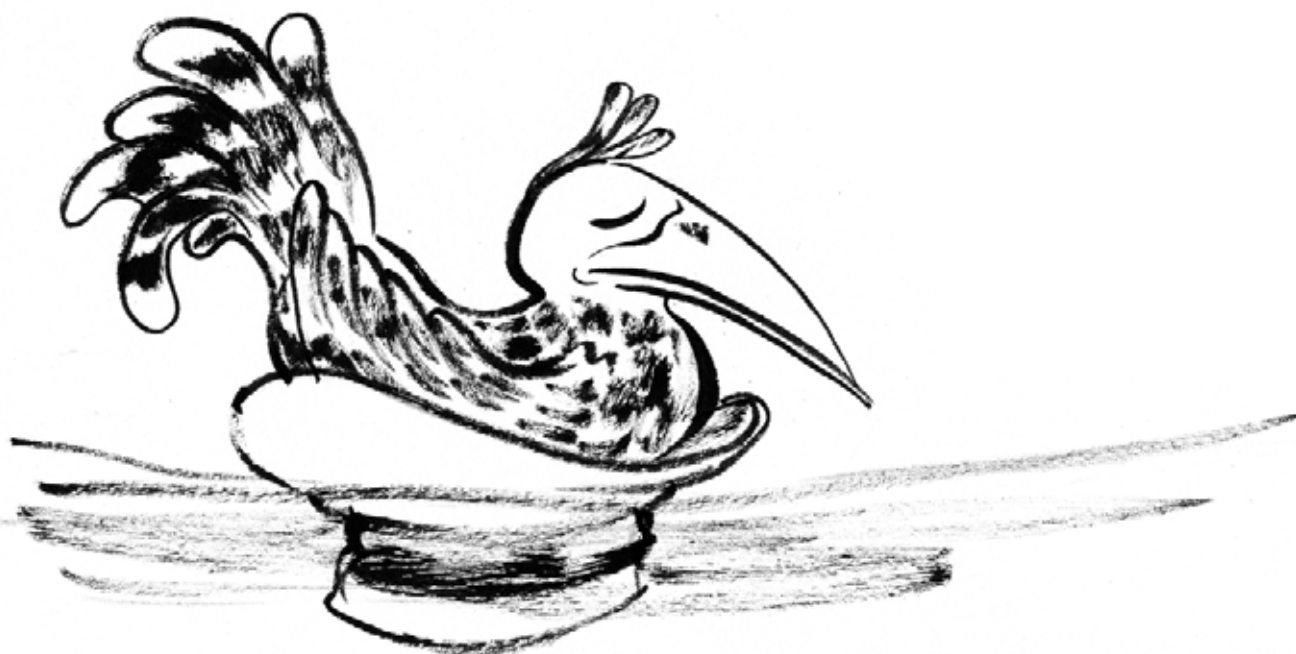
II. CITTÀ CHE VAI METODO CHE TROVI

Negli incontri fatti in ciascuna delle città coinvolte abbiamo stimolato le relative équipes a elaborare una sintesi degli elementi di maggiore forza rispetto al loro intervento di contrasto alla dispersione scolastica. Facendo parte del gruppo in cui la riflessione avveniva, è risultato per noi evidente quanto le specificità metodologiche che andavano emergendo fossero intimamente correlate alle specificità del contesto in cui avvenivano. Ci auguriamo che queste specificità e le relative risonanze vengano colte da chi riuscirà a leggere tra le righe dei pezzi che seguono.

Abbiamo cercato di fare attenzione a non scadere nel racconto autocelebrativo e narcisistico, come spesso avviene a un'organizzazione che deve presentare il proprio modo d'essere e di fare (specie quando a chiederglielo è il suo finanziatore).

Gli sforzi fatti dalle diverse équipes territoriali, anche in questo senso, hanno dato i loro frutti. Da questa sezione esce una quadro aggiornato e piuttosto sincero sui modi con cui oggi le organizzazioni del privato sociale sono riuscite a far fronte alla crisi del welfare e a quella della scuola, mettendo in campo tentativi di azioni efficaci. Ci auguriamo che la lettura si avvantaggi della descrizione di tipologie tanto diverse di fare sociale, nella forbice tra un modello basato sul volontariato gratuito (e sorprendentemente efficace e solido) e quello di chi tenta di resistere in maniera dignitosa nelle maglie di un terzo settore professionalizzato, potendo contare su patrimoni metodologici importanti consegnati (anche) da un passato autorevole.

Ad uscirne aggiornate non saranno solo le nostre riflessioni attorno alla valutazione, ma più in generale sul modo di costruire una scuola migliore, anche fuori dalle mura scolastiche.



volontari ASAI: protagonisti del cambiamento

di Paola Gargano

Mariel ha lavorato per molti anni in una biblioteca universitaria di Torino. Otto anni fa è andata in pensione e ha sentito il desiderio di dedicarsi a qualcosa che la facesse sentire utile nei confronti delle persone che, come lei stessa racconta, “nella vita hanno avuto meno di me. Io, per esempio, non ho mai dovuto lasciare il mio paese e tutti i miei affetti per una guerra o per problemi economici”.

È diventata volontaria presso la sede di Porta Palazzo, dove insegna italiano agli stranieri adulti: “In Asai”, ci dice, “ho avuto molte esperienze umane che mi hanno fatto capire quanto sia importante e formativo venire a contatto con persone che provengono da luoghi così lontani”.

Attraverso la sua esperienza di volontariato, Mariel ha fatto delle conoscenze che definisce “indimenticabili”. Ha conosciuto senegalesi, egiziani, marocchini, moldavi, romeni, cinesi, indiani: “Gente che va e gente che viene, che frequenta per mesi, sparisce e poi magari ricompare con un gran sorriso sulle labbra”. Tra le attività che Mariel ama di più, c'è “Il tè delle mamme”, un laboratorio di conversazione dove donne di età e culture diverse parlano di se stesse tra tazze di tè e dolci fatti in casa.

Per Mariel fare volontariato in Asai significa “stare bene in un nido caldo e protetto, a volte un po' caotico”, dove si cercano insieme soluzioni e possibilità.

Sono circa 500 i volontari che, come Mariel, hanno fatto di Asai il proprio “nido”. Nei diversi centri aggregativi sparsi per la città di Torino, è grazie a loro che l'associazione porta avanti quotidianamente decine di attività che comprendono percorsi di sostegno scolastico per le scuole primarie e secondarie di I e II grado, laboratori di italiano L2, laboratori creativi, progetti di inclusione scolastica e di giustizia riparativa. A ciò si aggiungono un gruppo musicale, una compagnia teatrale integrata e un coro. Fondamentali sono anche i servizi di orientamento e ricerca lavoro offerti dallo Sportello Lavoro, rivolti a giovani e assistenti familiari.

Questa scelta così ampia è possibile grazie ai numerosissimi volontari che supportano e affiancano gli operatori nello svolgimento di tutte le attività. I volontari sono persone di età e provenienze differenti che, giorno dopo giorno, contribuiscono a disegnare il profilo dell'associazione e garantiscono i servizi offerti al territorio. Accanto a professori in pensione che vogliono dedicarsi all'accompagnamento scolastico di ragazzi italiani e stranieri, ci sono giovani studenti universitari, ex utenti, lavoratori, disoccupati e neolaureati che desiderano mettersi in gioco in un contesto multiculturale. Per alcuni giovani l'attività in Asai costituisce un modo di approcciarsi al mercato del lavoro. Il volontariato, i tirocini e i percorsi di servizio civile possono infatti sfociare in rapporti di collaborazione. Calcolando per difetto circa quattro ore di impegno settimanale di ciascun volontario nel corso di un anno di attività, il prezioso lavoro offerto si aggira attorno

a 96.000 ore annue dedicate ad attività necessarie alla crescita e all'integrazione della cittadinanza.

Asai ha scommesso e continua a scommettere sui volontari, offrendo loro numerose occasioni di formazione e la possibilità di partecipare attivamente alle attività di programmazione, organizzazione, valutazione e monitoraggio del lavoro associativo. A ciò si aggiungono degli incontri per affrontare temi legati all'intercultura e all'educazione. Gli operatori e i volontari affrontano in modo cooperativo le situazioni più complesse e discutono sulla metodologia nell'ottica flessibile del work in progress.

Ogni anno in Asai arrivano nuovi volontari. Molti diventano figure stabili che hanno un rapporto continuativo con l'utenza, in particolare con i bambini e gli adolescenti. La continuità garantisce la possibilità di instaurare relazioni significative, dove i soggetti coinvolti stipulano insieme patti educativi di lungo termine. I volontari diventano punti di riferimento "leggeri" ma non per questo meno importanti. Italo Calvino, nelle sue Lezioni americane, parla della leggerezza come di una qualità che "si associa con la precisione e la determinazione, non con la vaghezza e l'abbandono al caso". I volontari, con la loro presenza e professionalità, accompagnano i ragazzi nel percorso di crescita, offrendo possibilità concrete di confronto intergenerazionale.

Sulla base dell'esperienza maturata negli anni, è stata sviluppata una modalità di lavoro integrata fra operatori e volontari. L'Équipe Scuola è un esempio virtuoso di tale relazione. Nata come un esperimento nella sede di Porta Palazzo, si è rivelata uno strumento molto utile per migliorare l'efficienza del doposcuola per i ragazzi delle scuole secondarie di I grado. I rapporti con le scuole sono stati strutturati sulla base di una stretta relazione tra volontari e professori. Dopo una serie di incontri preparatori, quattro docenti in pensione sono diventati i referenti diretti nei rapporti con gli insegnanti di diverse scuole. Attualmente sono anche il punto di riferimento per chi segue individualmente i ragazzi nello studio. Oltre a ottimizzare la comunicazione scuola-extrascuola, i referenti – insieme a due operatori Asai – sono figure di appoggio per i volontari, in grado di consigliare, accompagnare e fornire una visione d'insieme. Questo "decentramento" permette di rendere più efficiente il servizio e favorisce un contatto più capillare con le scuole. Un esperimento riuscito, grazie alla disponibilità dei cinque membri dell'équipe e a un processo decisionale di tipo orizzontale. Il coinvolgimento attivo dei volontari li rende agenti attivi di cambiamento sociale.

Sentirsi protagonista e artefice del cambiamento sociale è uno dei motivi per i quali Mariel continua a frequentare Asai. Con il suo impegno settimanale, contribuisce a fare in modo che Torino sia un posto migliore in cui vivere. Durante una delle sue lezioni a Porta Palazzo, ha chiesto a un giovane marocchino: "Hamed, perché vuoi imparare l'italiano?"

La risposta non l'ha mai dimenticata: "Perché così ho meno paura."

Anche questo è Asai: un luogo fatto di persone dove Mariel e Hamed, insieme, imparano ad affrontare il mondo.

faccio il volontario perché...

di Alessandro Nobili

Un giorno un ragazzo, durante il doposcuola, mi ha chiesto: "Perché fai il volontario?". Gli ho detto che per me la differenza sostanziale fra un lavoro stipendiato e un volontario è che il primo, purtroppo, potrebbe anche non piacerti, mentre quello volontario ti piace sempre.

A questo punto ho incominciato un lungo elenco. Faccio il volontario perché:

- *voglio sentirmi ancora attivo, partecipo di un gruppo, utile, protagonista;*
- *mi fa piacere donare il mio tempo. In una società in cui tutto si può comprare, mi sembra che i doni del tempo, della presenza e dell'ascolto siano importanti;*
- *mi sento migliore e questo "solletica" la mia autostima;*
- *mantengo in esercizio quei quattro neuroni che mi restano;*
- *ti passo qualche nozione che ti permetta di superare l'esame;*
- *mi illudo di aver elaborato con il tempo qualche concetto che mi piacerebbe condividere con te;*
- *vorrei trasmetterti qualche valore in cui credo: curiosità, impegno, solidarietà, intercultura, libertà di essere te stesso;*
- *tu hai tante cose da insegnarmi e io desidero impararle;*
- *stare con i giovani mi fa sentire più giovane e riaccende in me l'entusiasmo, la gioia di vivere, la spontaneità.*

Tutto questo è vero ma c'è molto, molto di più: uno sguardo, un sorriso, un momento di confidenza e di condivisione, un racconto di te.

Quel ragazzo mi ha detto: "Sei come un mio secondo padre". Chiamale, se vuoi, emozioni, direbbe Lucio Battisti. Mi ha dato un colpetto sulla spalla, in quel momento ho capito che non mi percepiva più solo come un insegnante, ma come un amico: era nata una relazione.

Ecco perché faccio il volontario.



asai: per riconoscersi, imparare, raccontarsi

di Pino Assandri

Per le strade intorno a Porta Palazzo, cuore del principale quartiere multietnico di Torino, risuonano con forza tamburi di latta, trombe e fischi. È un pomeriggio di prima estate e un lungo serpente umano sfilava festoso. Tanti bambini con bandiere, magliette della pace, cartelli coloratissimi con slogan che invitano a incontrarsi e condividere. Giovani in abiti sgargianti, volontari sorridenti coi capelli bianchi, maestre in sandali infradito, mamme col velo e musicisti di strada. Un ricco intreccio di realtà culturali e associazioni: *“Lungo le strade del mio quartiere.... ABITO”* è il tema della “parata” 2014. Abitare non solo le case, ma anche le scuole, gli spazi sociali e culturali. Dietro Porta Palazzo, il più grande mercato d'Europa con profumi d'Africa e d'Oriente, c'è l'Arsenale della Pace del Sermig e ora anche la Scuola Holden. Promotrice della marcia che vuol mostrare la bellezza dell'incontro tra culture ed esperienze è l'Asai, (ASsociazione Animazione Interculturale), che opera in città da quasi vent'anni, con una storia e un progetto che vale la pena di conoscere.

Asai: un'esperienza interculturale di cittadinanza attiva

Presidente e fondatore di Asai è Sergio Durando, infaticabile catalizzatore di energie, gran camminatore, stakanovista di riunioni concrete e produttive, valorizzatore di talenti davanti a un piatto di pasta cucinato al momento, capace di ricordare i nomi di tutti, sprizzare entusiasmo contagioso e fare squadra. Tanta strada dagli esordi, prima obiettore poi animatore all'oratorio salesiano “San Luigi”, sino alla guida dell'Ufficio Pastorale Migranti. Attorno a lui c'è oggi un gruppo di persone forti e motivate: giovani educatori professionali, operatori sociali e culturali e tanti volontari, circa quattrocento che sono il vero *capitale umano* dell'Asai. Tra loro, studenti universitari, giovani appassionati di educazione, musica, arti varie. Insegnanti ancora sulla breccia o in pensione. Ex dirigenti pubblici che si sono rimessi in gioco, con umiltà e coraggio. Nuovi italiani che vogliono restituire quel che hanno ricevuto in dono.

Che cos'è l'Asai oggi? C'è chi lo ha definito un porto di mare, un'enorme pentola con tanti ingredienti ben amalgamati, una nuvola, un'arca, forse è soprattutto un posto in cui sentirsi a casa, crescere ed educarsi. Perché “Nessuno educa nessuno. Nessuno educa se stesso. Gli uomini si educano fra loro con la mediazione del mondo”: la celebre espressione di Paulo Freire, dell'educazione come pratica della libertà è una delle stelle polari; come la lezione di Barbiana e la pratica educativa di Don Bosco, attualizzate in un mondo che va veloce. E poi la voglia di incontrarsi e stare insieme, il lievito buono dell'animazione originaria, il gioco, il desiderio di praticare, di mettere radici mobili in un territorio. E di guardare al futuro, accettando sfide e trasformazioni impegnative.

“Destinatari, sono soprattutto giovani appartenenti a due o più culture, ricercatori di spazi di partecipazione, di protagonismo, di cittadinanza”, spiega Sergio Durando, sottolineando “l'importanza di luoghi educativi in cui riconoscersi, in cui sperimentare esperienze di cooperazione e convivenza, in cui apprendere l'arte del narrarsi, in cui recuperare la memoria e valorizzare l'esperienza personale”.

“I racconti sono la moneta corrente di una cultura”, ha scritto Jerome Bruner ne *La fabbrica delle storie* e non è un caso che Asai abbia pubblicato nel 2005 “Storie di storie”, una sorta di laboratorio di scrittura collettiva che raccoglieva le testimonianze di circa 100 persone entrate a vario titolo in contatto con l'associazione, a cura di Lucia Portis, della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari e collaboratrice del Centro Interculturale di Torino.

spazi, obiettivi e attività

Ogni giorno, Asai propone attività rivolte a bambini, giovani e famiglie in centri aggregativi, scuole, spazi sociali di incontro. L'ambizione di questa attivissima associazione di volontariato è anche quella di coinvolgere i cittadini in azioni concrete e di fare rete con enti e associazioni che operano sul territorio e non



solo. Nelle scuole, da anni, Asai partecipa al progetto cittadino contro la dispersione scolastica “Provaci ancora, Sam”, promuovendo momenti di formazione sull’intercultura, la cittadinanza attiva, la creatività, aperti ai volontari ma anche agli insegnanti interessati. Al mondo della scuola propone occasioni di dialogo, discussione e confronto anche critico. Un esempio significativo è stata la pubblicazione di “Allora che ci faccio nel mare?”, una lettera agli insegnanti sul possibile cambiamento della scuola, scritta da un gruppo di adolescenti che narrano il loro stare a scuola.

Dal 2013 Asai ha trovato la collaborazione di Intervita - We Word. Nonostante la crisi e il venir meno del sostegno degli Enti pubblici, diverse attività e “doposcuola” sono ancora attivi grazie a questa Fondazione di Milano.

La collaborazione con We Word non si limita al sostegno finanziario ai doposcuola medie e superiori. È una collaborazione attiva in fase di progettazione, ricerca, formazione e valutazione delle attività. Essa ha permesso un salto di qualità anche a livello di riflessione teorica e di revisione critica del lavoro svolto.

Attualmente Asai opera in diversi luoghi della città. I principali sono la “Casa dell’adolescente (CasAdò)” nella sede storica del quartiere San Salvario e dal 2009 il “Cantiere S.O.S. – Scuola Oltre la Scuola” a Porta Palazzo; sportelli, laboratori, doposcuola in altri quartieri a forte tasso migratorio, come Lingotto, San Donato, Barriera di Milano, dove l’Associazione collabora al progetto del Centro Interculturale della Città di Torino “Giovani al Centro” e con “Casa Mangrovia”.

Scorrendo il rapporto sulle attività del 2013 appena presentato (oltre 160 pagine complete di tabelle e grafici!) si resta impressionati dalla varietà dei “fronti” di impegno e dei progetti che fanno incontrare creatività e sociale.

Ci sono i vari progetti con finanziamenti Fei (Fondo Europeo per l’Integrazione dei Cittadini dei Paesi Terzi), come Prov@Work (per l’accompagnamento al lavoro di cittadini migranti) e Tabula (per l’inserimento e l’integrazione sociale di cittadini migranti attraverso l’alfabetizzazione e l’apprendimento della lingua e cultura italiana); “InMediaRes”, per favorire l’integrazione positiva dei minori migranti di recente ingresso e offrire agli operatori strumenti psicologici e supporti alla didattica multiculturale, “Un PO di mamme vanno a scuola”; i percorsi di giustizia riparativa per minori, con un protocollo di intesa con la Procura della Repubblica presso il Tribunale dei Minori e la Polizia Municipale di Torino, progetti specifici per i rom, attività educative di strada, gli Sportelli Lavoro per i giovani e gli adulti, i corsi di italiano L2 per gli adulti, i laboratori al femminile (il laboratorio di cucito e “Una tazza di tè e tanti racconti”) e molto altro ancora.

le attività di sostegno scolastico e i laboratori creativi

Quello dell’Asai è un progetto educativo aperto e trasversale e il “Cantiere S.O.S.” è prima di tutto uno spazio per crescere, apprendere, incontrarsi. Lì si svolgono corsi di italiano L2 per giovani e adulti, attività per le donne, incontri formativi e mostre. E poi c’è la compagnia teatrale integrata AssaiAsai, nata nel 2010, che oggi conta 50 attori tra i 15 e i 75 anni con background e provenienze

diversissime. Da segnalare inoltre la collaborazione artistica in campo teatrale tra Asai e la scuola secondaria di I grado “Rosselli (Ic via Ricasoli), che ha portato in scena l’intero istituto (circa 200 ragazzi) dal 2011 al 2013.

Nel progetto educativo Asai, un ruolo centrale è svolto dalle attività di sostegno scolastico e di recupero della dispersione scolastica. Non un semplice “doposcuola” per svolgere i compiti a casa, ma un momento socio-educativo, per trovare adulti attenti alle diverse esigenze dei bambini. Supporto linguistico, metodo di studio, stimolo a interagire correttamente con i pari, rispettando le regole. L’incontro tra relazioni positive e creatività può dare molti frutti per aprire la mente e far crescere la personalità. Circa 700 i bambini e ragazzi delle scuole torinesi coinvolti (6 – 14 anni) in quattro diversi quartieri. Due – tre pomeriggi la settimana, metà tempo con “tutor” volontari in rapporto 1 a 1, l’altra metà impegnati in laboratori artistici, espressivi, sportivi: marionette, maschere, *English Gym*, scrittura creativa, fumetto, *capoeira*, attività circensi e giocoleria, *hip hop* e altri.

Il progetto educativo di Asai è un esempio di relazione positiva tra scuola ed extrascuola. Un invito a *rimboccarsi le maniche*, a mettersi in gioco senza troppi timori e distinguo. Gli spazi scolastici possono diventare luoghi per studiare, riflettere, imparare ma anche per stare insieme con allegria e semplicità. Luoghi per coltivare senza paure la relazione maestro-alunno, per far vivere laboratori di creatività e valorizzare le storie di ciascuno.

per approfondire:

Sul sito www.asai.it si possono trovare tutte le informazioni sulle iniziative dell’associazione.

“Allora che ci faccio nel mare? Lettera agli insegnanti” a cura del Gruppo Asai, Edizioni Ananke, Torino 2011. Presso la sede Asai del quartiere San Salvario, una decina di adolescenti, l’educatore Riccardo D’Agostino e l’insegnante Domenico Chiesa si sono incontrati ogni settimana per tre anni, per discutere della scuola reale e di quella possibile. Il libro è il risultato delle loro riflessioni.



punti di congiunzione

un progetto di giustizia riparativa a torino

di Fabrizio Maniscalco

*Ci sono dei punti in un racconto in cui
si può arrivare a vedere altro.
Punti di congiunzione,
in cui ci è concesso scendere
a un livello più profondo.
Mimmo De Simone, I due volti dell'innocenza*

Correva l'anno 1991 quando il poliziotto australiano Terry O'Connell mise a punto un modello dettagliato di incontro tra vittima e offensore, alla presenza di familiari e amici stretti. Già dagli anni '80, O'Connell aveva cominciato a promuovere un numero elevato di incontri di giustizia riparativa, con diverse fasce d'età e per diverse tipologie di reato¹.

Due anni prima, nel 1989, l'innovativo processo decisionale della Family Group Conference aveva trovato uno spazio significativo all'interno della legislazione della Nuova Zelanda. Fu esplicitato il riferimento alla tradizione degli indigeni Māori, in cui la comunità stessa si faceva carico di una situazione di conflitto e cercava delle risposte condivise². Sempre nel 1989, il criminologo australiano John Braithwaite introdusse il concetto di vergogna reintegrativa³. Durante l'incontro di giustizia riparativa, la vergogna provata dall'offensore non va soffocata ma riconosciuta e incanalata. Essa è il motore principale che porta alla consapevolezza e alla riparazione.

Sempre all'inizio degli anni '90, nacquero esperienze analoghe in altri paesi, con tempistiche e modalità differenti. La metodologia delle pratiche riparative entrò nelle scuole della Csf Buxmont Academy fondate da Ted Wachtel, in Pennsylvania. Tutti gli insegnanti e gli educatori utilizzano lo stesso metodo in modo integrato, con adolescenti in conflitto con la legge penale o espulsi dalla scuola tradizionale.

In quegli anni cominciarono a far scalpore i risultati straordinari di un nuovo paradigma di giustizia, quello della Restorative Justice, che si contrappone alla diffusa, ma poco efficace, giustizia retributiva, dove la comunità affida esclusivamente all'autorità la risposta all'atto inadeguato.

Secondo le Nazioni Unite, la giustizia riparativa è un paradigma che coinvolge la vittima, il reo e la comunità nella ricerca di soluzioni agli effetti del conflitto generato dal fatto delittuoso, allo scopo di promuovere la riparazione del danno, la riconciliazione tra le parti e il rafforzamento del senso di sicurezza collettivo⁴.

Durante l'incontro (o *Restorative Justice Conference*) si vuole comprendere chi è stato danneggiato e quali sono gli effetti concreti ed emozionali di tale situazione, attraverso una gestione collettiva e comunitaria delle conseguenze dell'atto lesivo.

La vittima non è più un semplice testimone ma è riconosciuta come soggetto centrale e partecipante⁵. La riparazione dell'offesa è ricercata nella sua dimensione globale. Una maggiore cura delle persone offese rende la giustizia penale più seria e ponderata⁶.

Un altro obiettivo riguarda l'auto-responsabilizzazione dell'offensore. Quest'ultimo non è più il passivo esecutore di una punizione ma si trova ad avere un ruolo attivo. Non c'è solo il giudice che fa giustizia. L'offensore stesso contribuisce alla costruzione di soluzioni⁷.

Il progetto torinese di giustizia riparativa di Asai si inserisce nel solco già ampiamente tracciato in tutti e cinque i continenti. In questo ambito, l'Italia non è certamente tra i paesi più avanzati. Dalla fine degli anni '90, però, sono attive esperienze interessanti, tra cui quelle attinenti alla mediazione penale in ambito minorile, accompagnate dal lavoro prezioso di alcuni illustri professori e ricercatori universitari.

Nel 2012 è stato firmato un protocollo d'intesa tra Asai, il Nucleo di Prossimità della Polizia Municipale e la Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni del Piemonte e della Valle d'Aosta. Ogni anno l'associazione coinvolge circa sessanta adolescenti minorenni all'interno di percorsi ispirati alla giustizia riparativa. Per alcuni di loro sono attive anche collaborazioni con il Centro di Mediazione Penale di Torino e altri enti del territorio.

La presenza diffusa sul territorio e la molteplicità dei percorsi di Asai permettono di adeguare i percorsi riparativi ai bisogni dei ragazzi e del contesto. La disponibilità convinta di alcuni vigili, educatori e magistrati ha reso possibile l'avvio del progetto in un'ottica di rete.

A livello metodologico, il percorso di giustizia riparativa comincia con un primo incontro al quale sono presenti un rappresentante della Polizia Municipale, un educatore Asai, l'autore minorenne dell'atto lesivo, i suoi genitori o il suo adulto di riferimento. Si analizza il profilo del minore, alla luce anche delle sue capacità e dei margini di miglioramento interpersonale. Insieme, si concorda la partecipazione a una serie di attività di volontariato dove il ragazzo, per diversi mesi, ha mansioni manuali o di animazione ed è in contatto con coetanei, utenti e volontari dell'associazione.

Il percorso si conclude con una riunione di verifica tra i soggetti coinvolti già nel primo incontro. Il momento più intenso è l'incontro tra l'offensore e la vittima, alla presenza dei rispettivi familiari, dell'educatore Asai e del rappresentante della Polizia Municipale. Quest'ultimo svolge il ruolo di mediatore. Durante l'incontro, che è sempre basato sulla volontarietà e sulla libertà di partecipazione,

1 Wachtel T., O'Connell T., Wachtel B., *Reuniones de Justicia Restaurativa*, International Institute For Restorative Practices, Bethlehem, Pennsylvania, USA, 2010, p. 16.

2 Wachtel T., O'Connell T., Wachtel B., *Reuniones de Justicia Restaurativa*, cit., p. 16.

3 John Braithwaite analizzò dettagliatamente il concetto di vergogna reintegrativa all'interno del suo famoso volume *Crime, Shame and Reintegration* del 1989.

4 cfr. United Nations, *Basic Principles on the Use of Restorative Justice Programmes in Criminal Matters*, Resolution 12/2002.

5 Schmitz J., *Justicia Juvenil Restaurativa. Relato de una experiencia innovadora*, en Costa G., Romero C., *¿Qué hacer con las pandillas?*, Ciudad Nuestra, Lima, 2009, p. 215.

6 Mazzucato C., *La Poesia della Verità nella Ricerca della Giustizia*, Giustizia e Letteratura i, Milano, Italia, 2012, p. 532.

7 Wachtel T., O'Connell T., Wachtel B., *Reuniones de Justicia Restaurativa*, cit., p. 189.

tutti i presenti hanno l'opportunità di esprimere i propri sentimenti e di raccontare gli sviluppi della fase preparatoria.

Gli atti lesivi che portano all'attivazione dei processi riparativi in Asai, sono differenti. Il 75% sono casi di bullismo, cyberbullismo e stalking, mentre meno numerosi sono i casi di furto e lesione personale. Con uno sguardo più ampio, ogni singolo percorso andato a buon fine solleva il sistema di giustizia penale minorile da un successivo sviluppo processuale. In più, le norme sono comprese e introiettate dall'individuo, che diventa responsabile delle proprie azioni al di là della semplice minaccia delle sanzioni.

Un aspetto importante riguarda la provenienza degli adolescenti coinvolti nel progetto. Anche se Asai opera in quartieri torinesi ad alto tasso di immigrazione, la metà dei ragazzi coinvolti è di origine italiana. Solo il 10% è di genere femminile. L'età si sta abbassando notevolmente: molti episodi gravi di bullismo si riscontrano all'interno delle scuole secondarie di primo grado. Un terzo di essi proviene da famiglie senza particolari vulnerabilità economiche: le sofferenze urbane toccano persone vulnerabili e precarie ma non per forza economicamente svantaggiate⁸.

La percentuale di ragazzi che interrompono il programma riparativo prima del tempo previsto, non supera il 2%. La percentuale di ragazzi che continuano l'esperienza di volontariato anche dopo la fine del progetto, raggiunge il 10%.

Le statistiche non bastano per dipingere la varietà delle storie personali. Sia chiaro, nessuna pena può cancellare le fratture umane e sociali di un reato. Però si può andare oltre, con l'ago e il filo, cioè con una giustizia intesa come ri-unione di ciò che prima era separato⁹. Non c'è più soltanto una responsabilità di qualcosa e per qualcosa ma si entra in una dimensione relazionale: l'essere responsabili verso qualcuno¹⁰.

Nonostante i risultati incoraggianti, attualmente, non esiste alcun sostegno al progetto. Maggiori risorse permetterebbero, sicuramente, di strutturare percorsi di formazione per gli operatori e renderebbero più agevole l'interazione con esperienze analoghe in altre città.

“sono quella metà che mi piace”

l'esperienza di luca

Mi ricordo molto bene quel primo incontro con il commissario di polizia. Attorno al collo mi ero messo la sciarpa più grande che avevo, con cui cercavo di nascondermi tutta la faccia. Pensavo: “Io questa cosa del percorso non la faccio neanche sotto tortura!”.

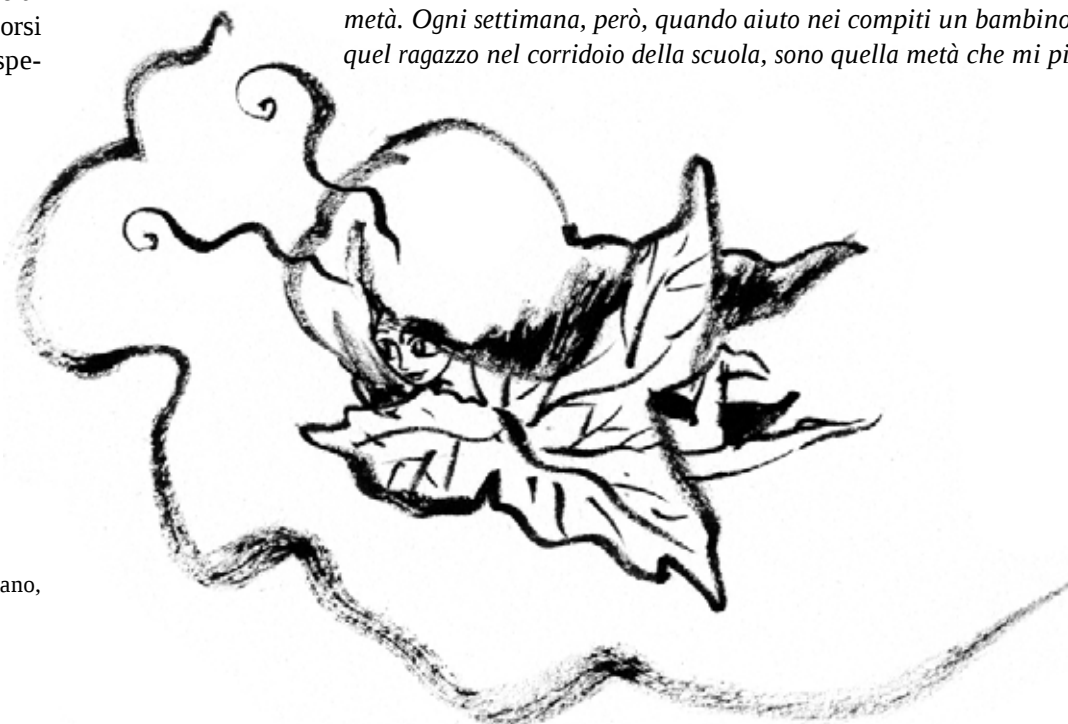
Dopo le prime settimane di volontariato in Asai, ho capito cosa intendevano per “forma di riparazione alla comunità”. Alcune settimane dopo, ho anche capito che la vera tortura era quella che facevo, con altri tre amici, a quel compagno di classe che vedevamo come lo sfigato della scuola. Sfigati erano i nostri sputi, conditi da insulti, la cartella buttata nella pattumiera e il diario bruciato. E pure quel video su Facebook, con tutte quelle prese in giro che nessun click poteva cancellare.

Durante il percorso in Asai mi sono reso conto che, a quel ragazzo, volevo dire tante cose. Ogni giorno lo incrociavo nel corridoio ma non riuscivo neanche a guardarlo. “Mi odierà”, pensavo.

Infatti lui mi ha odiato per un bel po' di tempo. Poi un giorno ci siamo seduti in cerchio, con mia madre e i suoi genitori. C'erano pure un suo amico, il mio educatore Asai, la preside, mio zio, gli altri tre miei amici e i loro genitori. All'inizio, che vergogna. Peccato che faceva caldo, altrimenti mi portavo la sciarpa enorme del primo incontro.

Abbiamo parlato tutti, e nessuno è stato interrotto. E alla fine, dopo il cerchio, con la bibita nel bicchiere, io e quel ragazzo ci siamo salutati abbracciandoci. A momenti ci rovesciavamo la bibita addosso.

Detto sinceramente, non sono cambiato del tutto. Sono ancora diviso tra due metà. Ogni settimana, però, quando aiuto nei compiti un bambino o quando saluto quel ragazzo nel corridoio della scuola, sono quella metà che mi piace.



⁸ Ceretti A., Cornelli R., *Oltre la paura*, Feltrinelli, Milano, Italia, 2013, p. 204.

⁹ Mazzucato C., *Il mondo senza immagini dei giuristi*, Giustizia e Letteratura ii, Milano, 2014, p. 462-463.

¹⁰ Ceretti A., Cornelli R., *Oltre la paura*, cit., p. 223.

il metodo di lavoro ASAI

di Federica Altieri e Ingrid Muglioni

Liberamente ispirato a "Il profeta" di Kahlil Gibran:
"Maestro, parlatemi dell'ASAI"

"La SAI è una compagnia assicurativa che dal 1963..."

"No no, Maestro, non la SAI, l'ASAI, elle apostrofo ASAI!"

"Ehm... Yoshihiro ASAI è un wrestler giapponese, nato a Nagoya..."

"No Maestro! Non è una persona, è un'associazione!"

"Certo, lo so benissimo", disse il Maestro, "L'ASAI è l'Associazione per gli Studenti Africani in Italia."

"Eh minchia però Maestro! Non è neanche questa!"

Il Maestro ribatté, un po' perplesso: "Ma siete sicuri che esista? Non è che vi confondete con qualcos'altro, che so, la SNAI... o l'IKEA?!?"

A quel punto, tra la folla di educatori, volontari, professori, civilisti, cooperanti internazionali, tecnici di laboratorio ecc. ecc., si alzò un tirocinante, uno dei tanti lì presenti, e disse: "Io ho conosciuto l'ASAI, o almeno ci sono stato abbastanza vicino da sentirne l'odore".

"E di cosa sa?" chiesero gli altri in coro.

"Sa di tante cose: è impregnata di accoglienza, volti, storie e idee. Profuma di ascolto, confronto e scambio, di relazione, serietà e ironia... Sa di PERSONA!"

"Insomma un branco di fanciulli", disse un imprenditore da lontano.

"Sì, a che servono tutte 'ste cose che hai elencato?", continuò un passante. "La realtà non profuma, PUZZA!"

Il tirocinante riprese: "Purtroppo a volte anch'io la penso così, ma nel profondo credo che l'odore della realtà sia insieme buono e cattivo, dipende da cosa il naso vuole annusare, e allora anche il proprietario del naso saprà di quello."

ASAI profuma e a volte questo profumo è così forte da inebriare chi le sta intorno."

"Ma figurati! Stai dicendo che anche neri, cinesi, sudamericani, musulmani, romeni, meridionali e compagnia bella... anche LORO PROFUMANO???"

Grazie ad ASAI???"

"Dico che tutte le PERSONE hanno un profumo; ma molto spesso c'è bisogno che qualcun altro ti aiuti a coglierlo. ASAI è quel QUALCUNO".

Emmanuele, volontario

il lavoro con i minori

Non è facile scrivere di metodologia Asai e trasmettere al lettore tutti i vissuti che caratterizzano l'esperienza di lavoro quotidiano con i ragazzi. Occorre prendere coscienza del fatto che, negli anni, la pratica è andata trasformandosi in teoria e metodo.

Per quanto riguarda il lavoro con minori, Asai ha maturato 20 anni di esperienza diretta nella creazione, strutturazione e gestione di spazi di *aggregazione* e coinvolgimento rivolti a ragazzi e giovani. L'*animazione interculturale* risponde in maniera diversificata alle differenti fasi del processo migratorio. Davanti a un primo stato di emergenza, Asai ha fatto fronte ai bisogni concreti di minori soli, famiglie in difficoltà e famiglie ricongiunte. Con l'evoluzione dei processi migratori, l'associazione si è aperta a una realtà multiculturale. La società plurale si è andata stabilizzando e ha portato un'enorme ricchezza e nuove complessità. I soggetti coinvolti sono diventati agenti attivi di cambiamento e integrazione.

La prima parola del metodo Asai era e rimane la capacità di *accoglienza* del ragazzo. Gli operatori e i volontari accolgono i vissuti, le esigenze e l'unicità del singolo. Leggere la complessità di ognuno significa saper cogliere il ragazzo nella sua totalità e offrirgli occasioni di *protagonismo* e *confronto*, volte a valorizzare risorse e potenzialità.

La *struttura mista* composta da educatori e volontari è un altro concetto chiave. La partecipazione dei volontari, con provenienze e percorsi di vita differenti, contribuisce all'integrazione non in un'ottica assimilativa, bensì di complementarietà. È quindi la *comunità* ad accogliere e a essere responsabile di un processo di cambiamento e cura dei suoi membri. A partire dall'esperienza di tutti, si attivano processi di crescita, partecipazione e autonomia dei soggetti coinvolti.

Il metodo che propone Asai si configura come un *intervento educativo integrato*, che associa attività tradizionali quali doposcuola e studio assistito, a progetti educativi, aggregativi, artistici e di prevenzione, rivolti alle fasce di età preadolescenziali e adolescenziali. L'obiettivo è quello di creare una forte relazione tra i giovani, diversificando le occasioni di incontro e scambio.

Le attività dei centri aggregativi sono sempre inserite in un progetto più ampio. Gli operatori e i volontari concordano di volta in volta il *patto educativo* con i ragazzi, le loro famiglie, le scuole di provenienza, i servizi sociali di riferimento e gli altri soggetti del territorio.

I centri sono aperti e creano sinergie, progetti e interventi tarati sui bisogni che il territorio stesso esprime. In tutto ciò, i ragazzi restano il fulcro dell'intervento. Le attività sono gli strumenti che li accompagnano nel loro percorso di crescita e di costruzione di sé. Per questo motivo, le attività sono modificate o rinnovate in base alle necessità che si presentano. A fronte di porte istituzionali sempre più serrate e ridotti aiuti economici, Asai si fa carico della crescente domanda di *porte aperte*, orari flessibili, colore e relazioni informali necessari ad accompagnare il mutamento incalzante dei quartieri.

Asai svolge un lavoro capillare e sempre sulla soglia. È, insieme, punto di riferimento sul territorio e luogo di incontro, ascolto, scambio e partecipazione.

Oltre che un supporto per le attività scolastiche, i percorsi di accompagnamento allo studio sono uno spazio socio-educativo, dove i ragazzi trovano adulti attenti alle loro esigenze, che li affiancano con attività diversificate in un percorso di crescita e di responsabilizzazione. I volontari sostengono i ragazzi nell'interazione corretta con i pari, nel rispetto delle regole e in una più serena convivenza sul territorio.

Un'altra caratteristica importante dell'approccio di Asai è l'attenzione costante alla *prevenzione*. In un momento storico come quello attuale, a fronte di risorse scarse, prevenire significa accettare la scommessa che i ragazzi ci portano, insieme alle storie di ognuno e alla voglia di riscatto, di futuro e di *bello*.

Aggregazione, animazione interculturale, accoglienza, protagonismo, confronto, comunità, intervento educativo integrato, porte aperte, prevenzione, bello: sono questi i cardini della metodologia Asai.



la rivoluzione pacifica della creatività

i laboratori artistici di ASAI

di Paola Cereda

*"Per cambiare la società occorrono uomini creativi,
che sappiano usare la loro immaginazione"*
Gianni Rodari

Nel seminterrato di via Genè è tutto pronto per la prova generale. Ci sono i "vecchi", così chiamiamo gli attori che sono con noi già da un po' di tempo. I nuovi sono tanti, quasi una ventina. Tra pochi giorni debutteranno in uno spettacolo di teatro sociale con la compagnia assaiAsai. Per molti di loro sarà la prima volta su un palcoscenico. C'è la concentrazione necessaria a iniziare. Buio, luce centro, via. Si comincia. Nelle due ore successive ci sarà da lavorare.

I cinquanta attori di questa compagnia così particolare hanno dai quindici ai settant'anni. Vengono da paesi diversi: Italia, Nigeria, Marocco, Egitto, Perù, Romania. Alcuni di loro hanno abilità diverse. Tutti condividono uno spazio di divertimento e fatica. Si divertono, per questo tornano settimana dopo settimana. Alla fatica si sono abituati: sanno che, per fare qualcosa di bello, devono impegnarsi e dare il massimo, ciascuno a misura propria. Lo spettacolo è frutto di una drammaturgia collettiva nata dal desiderio degli attori di raccontare il presente in cui vivono. Lo spettacolo è di tutti, per questo è accaduto come un essere delicato o un oggetto prezioso. Come un dono. Lo definisce così Erika, la nostra aiuto-regista. Sì, perché in questa compagnia, i ragazzi sono impegnati in prima persona non solo nella drammaturgia, ma anche nella scenografia, nella logistica e nella gestione delle prove. AssaiAsai è più di un laboratorio ed è qualcosa di differente da una classica compagnia teatrale. È un luogo creativo dove alcuni ragazzi imparano un mestiere, altri affinano strumenti relazionali utili nella professione educativa. Altri semplicemente si godono uno spazio di benessere, che genera cambiamento positivo nell'individuo e nel gruppo. E il cambiamento è prezioso proprio perché è "esportabile" al di là dello spazio teatrale. È un balsamo contro la solitudine e l'idea che "nulla più sia possibile".

La compagnia assaiAsai è uno dei tanti progetti artistici dell'associazione Asai. Anche il collettivo musicale Barriera Republic è una realtà in crescita. Si tratta di un gruppo multietnico composto da quindici giovani musicisti con la passione per i suoni e le melodie del mondo. Il nome trae origine dal quartiere torinese Barriera di Milano, dove risiedono alcuni ragazzi e che tutti frequentano. Insieme a brani di "produzione propria" che raccontano la vita dei giovani, la società, le periferie e l'immigrazione, il gruppo propone rivisitazioni di canzoni pop e tradizionali. Sempre più interessante la contaminazione tra il gruppo e il laboratorio rap di Asai, che apre l'esperienza a sonorità nuove e ai temi riassunti nelle parole di Mor, rapper senegalese:

"À travers Barriera Republic / nous promovons la paix, l'amour et l'harmonie".

La promozione del benessere è uno dei motivi per i quali, fin dalla sua fondazione, Asai ha creduto nell'importanza della creatività come strumento di trasformazione individuale e sociale. Ecco perché i laboratori artistici rappresentano un'integrazione fondamentale delle attività di appoggio scolastico e di accompagnamento della persona.

La creatività è la capacità di leggere in modi differenti una stessa situazione, al fine di produrre soluzioni e processi di conoscenza innovativi. Gianni Rodari, nella sua "Grammatica della fantasia", la definisce come la "capacità di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza". Una mente creativa è sempre al lavoro. Fa domande, scopre problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti ed è a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali i più fiutano solo pericoli. Rodari ci mostra la capacità rivoluzionaria della creatività. Essa è un antidoto al conformismo e "udite udite: ha un carattere giocoso, sempre".

In Asai, ci sono laboratori creativi in ogni sede e per tutte le fasce d'età: elementari, medie e superiori. Alcune attività sono gestite direttamente dai volontari. Le offerte sono tante: chitarra, circo, teatro, fumetto, costruzione e manualità, rap, danza africana, *hip hop*, fotografia, bigiotteria, pittura, canto, *capoeira*, scrittura creativa e molto altro. L'impegno è in media di due ore la settimana, per tutta la durata dell'anno scolastico. Alcuni docenti sono artisti professionisti con una buona esperienza in ambito relazionale. In diversi casi, l'artista è affiancato da un educatore Asai. La doppia professionalità artistico-educativa garantisce ai partecipanti la possibilità di un buon percorso formativo e può sfociare in un prodotto artistico di qualità. In questa duplice ottica, la bellezza diventa un valore fondamentale: ciò che è bello dà dignità a chi lo crea e invita al rispetto e all'ascolto chi ne fruisce.

Asai si muove nella cornice teorica dell'Arte per la trasformazione sociale. La parola cultura deriva dal latino *colere*, "coltivare" nel senso di curare, lavorare la terra. Indica anche abitare un luogo e averne cura fisicamente e spiritualmente. Dal punto di vista culturale, quindi, un territorio non è semplicemente un insieme di risorse ma è un sistema più ampio di luoghi, persone, relazioni e scambi. Questa complessità genera il bisogno di un'azione sociale che, lontana dall'essere mera offerta di servizi, identifichi i meccanismi alla base dell'inclusione e gli strumenti culturali utili alla promozione della partecipazione. Soprattutto in questi anni di crisi economica, una delle esigenze principali è tornare a immaginare nuovi scenari possibili. Ecco perché ciò che viene pensato e creato nei laboratori di Asai è messo a disposizione del territorio sotto forma di prodotto artistico. I prodotti artistici possono attivare processi sociali. Un esempio straordinario è la parata che si tiene ogni anno nel quartiere di Porta Palazzo. Bambini, giovani, famiglie e associazioni sfilano lungo le strade del quartiere, per dire con la loro festosa presenza che si può convivere e stare bene insieme. Le strade si animano di danze e canti che contagiano anche chi, dal proprio balcone, si limita a salutare il corteo. "Siamo qui", dice il popolo colorato della parata. "Esci di casa e unisciti a noi. Ti stiamo aspettando."

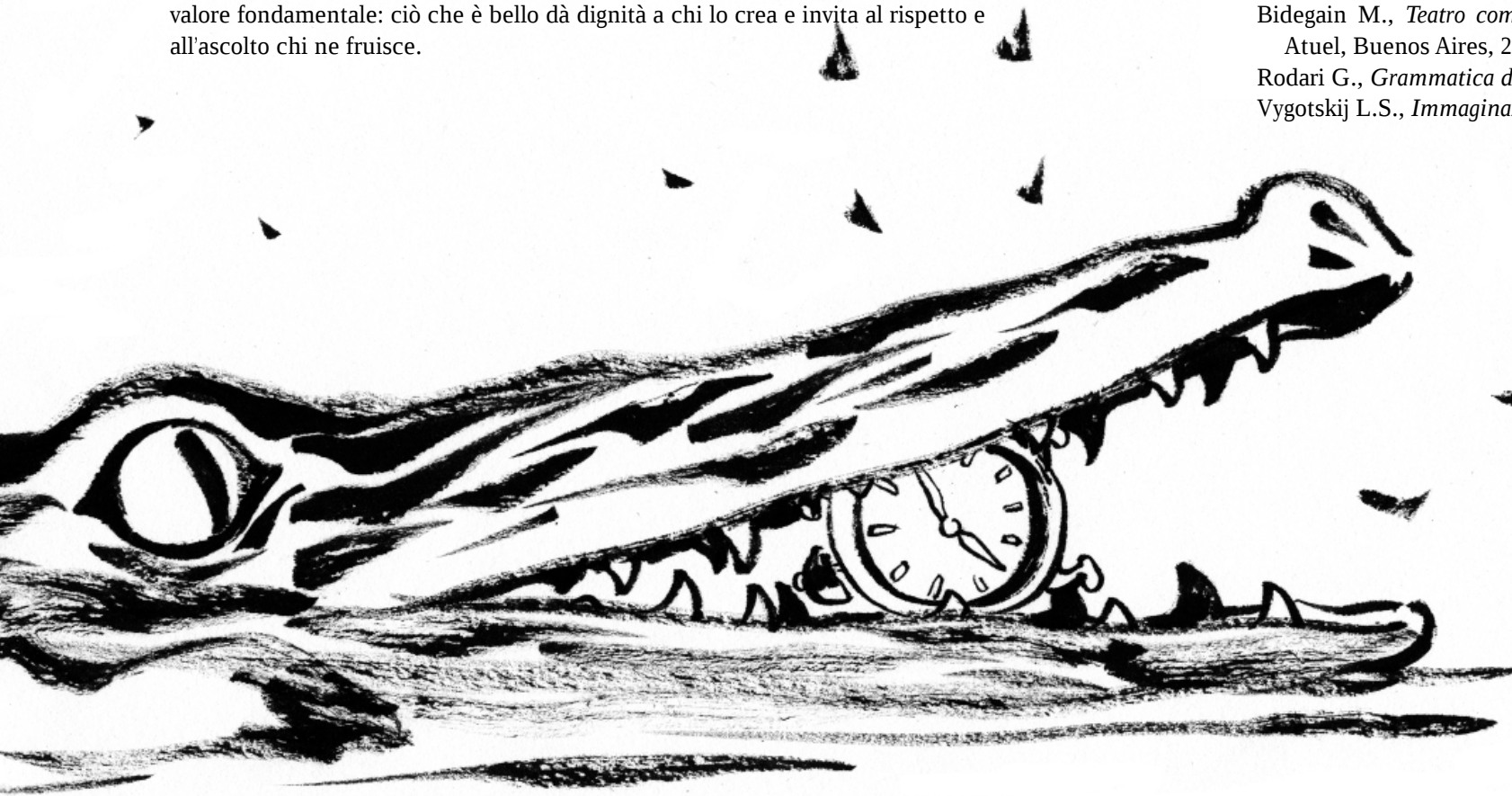
per approfondire:

Aa.vv., *Cuando el Arte da respuestas*, Ed. Artes Escenicas, Buenos Aires 2005.

Bidegain M., *Teatro comunitario. Resistencia y transformación social*, Editorial Atuel, Buenos Aires, 2007.

Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi.

Vygotskij L.S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, 1972.



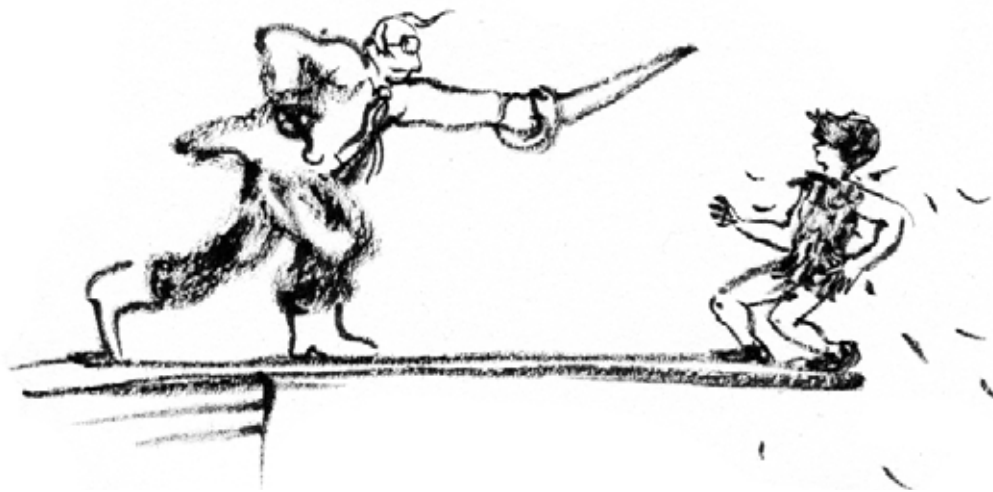
divertimento, fatica e lacrime di felicità

gli attori di ASSAIASAI raccontano il teatro del dono

di Mariagrazia Autieri, Erika La Ragione e Marco Laruffa

Ieri sera siamo andati in scena. Era tutto esaurito ed eravamo molto emozionati. Era la nostra prima trasferta fuori dal Piemonte. Lo spettacolo è piaciuto e i tanti applausi ce lo hanno dimostrato. Per noi è importante condividere i frutti del percorso che facciamo insieme. Ci impegniamo seriamente affinché il nostro sia un lavoro artistico di qualità. Ci siamo fatti una domanda: qual è il segreto della misteriosa alchimia che permette a quasi cinquanta, tra adolescenti e giovani, così diversi tra loro, di incontrarsi ogni settimana e di salire sul palco per fare bene? Il merito va in parte a noi attori, alla nostra voglia di stare insieme. In parte va alle persone che ci coordinano e che, con tenacia e infinito affetto, ci ricordano spesso che in noi vedono la meraviglia e ce lo dicono, sorprendendoci, proprio quando siamo stanchi e distratti e ci aspetteremmo invece di essere rimproverati. Piano piano impariamo a vedere la meraviglia in noi stessi, nei nostri compagni e nel lavoro che facciamo quotidianamente.

Ciò che ci permette di affrontare la fatica e la tensione dello spettacolo con inaspettata leggerezza è l'attenzione che mettiamo nel prenderci cura gli uni degli altri, unita al desiderio di divertirvi e di realizzare qualcosa di bello e significativo. Quando siamo in scena sentiamo in ogni momento l'abbraccio e il tacito sostegno dei compagni. Ecco cosa significa fare teatro di comunità. Ognuno di noi è accettato e valorizzato per quello che è. È unico e allo stesso tempo fondamentale per il gruppo. La nostra è una compagnia aperta. Ci sono continui inserimenti e ritorni. Il movimento e la flessibilità ci rendono freschi e accoglienti. Per questo ben-integrati: integrati tra di noi e con chi ci sta accanto. Portiamo in scena il "teatro del dono", così lo definiva il regista Eugenio Barba quando parlava di teatro come baratto culturale, ossia come scambio di idee ed emozioni con il territorio e la comunità che lo abita. Il teatro vero, per noi, è proprio questo: impegno, divertimento e lacrime di felicità!



dammi spazio!

sensibilizzazione e cura degli spazi comuni

di Gabriele Di Maio

*Dammi spazio che non riesco a ballare.
Dammi spazio che non riesco a parlare.
Dammi spazio che non riesco a pensare.*

Qualcuno ne ha troppo qualcuno zero. Mi serve spazio per esprimere un pensiero, un'idea, non posso mica stare in apnea. C'è un traffico di macchine mostruoso, un sottofondo molto rumoroso, questa città mi ruba l'energia, eppure non riesco ad andare via, a volte penso di diventar pazzo, dammi spazio. Dammi spazio, spostati di un passo per lo meno chi ha detto che sia tuo questo terreno soltanto perché dici io c'ero prima, amico mio ascolta questa rima, non ho inventato io questo sistema, ma adesso abbiamo noi questo problema, o ci stringiamo un po' e ci entriamo tutti, cercando di non prenderci a cazzotti, oppure cominciamo a darci botte e spintoni, fin quando non saremo ormai tutti distrutti, meglio che evitiamo questo strazio, faresti meglio a darmi un po' di spazio. Muovi tutto quello che c'hai da muovere. La realtà fuori dalle note, fuori da questo suono, fuori da questa canzone. Mi serve spazio per cercare spazio, per trovare spazio per avere la mia dimensione qualcuno ha detto che di spazio nel mondo ce n'è a sufficienza per soddisfare la nostra esigenza, ma di sicuro non basta il mondo intero per soddisfare l'avidità di uno solo, non cerco di più di quello che mi può bastare, un po' di spazio dove io possa ballare, mangiare, lavorare, parlare, dormire, fare l'amore. Dammi spazio, muovi tutto quello che c'hai da muovere. Beato chi ha trovato spazio nei suoi sentimenti, lo spazio più prezioso che non teme cedimenti, beato chi divide la capanna con due cuori, beato lui, e per gli altri son dolori. Nessuno ha più intenzione di mollare neanche un metro, si barrica dietro un muro di vetro, ma a volte la musica rompe anche loro pacificamente in coro, Dammi spazio. Muovi tutto quello che c'hai da muovere.

Lorenzo Cherubini (Jovanotti), *Dammi spazio*

Che cosa c'entra lo spazio con la dispersione scolastica?

Proverò a rispondervi con altre domande, non per fare il criptico o complicare le cose, ma perché penso sia il miglior modo di riflettere:

Che cosa c'entrano i soldi con esigenze (ormai dire bisogni sarebbe una blasfemia) quali salute, alimentazione, istruzione?

Che cosa c'entra la dispersione scolastica con il fatto che molte scuole a Palermo abbiano spazi fatiscenti e che in Italia le persone più abbienti mandino i propri figli in scuole private?

Era la fine del 2012 quando prese l'avvio il progetto di *Frequenza200* a Palermo, e precisamente al Borgo Vecchio, ex borgata marinara cui il mare è stato negato dal cemento dei palazzi che oramai ne impediscono la vista. D'istinto mi venne in mente un pensiero per rompere il ghiaccio; prima del "bum" delle bombe esplose durante i primi anni '90 del periodo stragista dei Corleonesi, a Palermo, negli anni '60 e '70, ci fu il "bum" edilizio dell'era Ciancimino, l'epoca d'oro del cosiddetto "sacco di Palermo" che diede di che lavorare ed una casa a tantissimi Palermitani ed altrettanti dell'alta società ne fece arricchire di moneta sonante a colpi di appalti. Osservavo uno di questi enormi palazzoni, costruiti durante quegli anni, in cui il grigio del cemento era talmente presente e preponderante che lasciava immaginare dello stesso nobile materiale edilizio, anche gli arredi

e perfino i sanitari nei bagni. Questa enorme muraglia che impedisce la vista del mare è oggi una caserma della Guardia di Finanza. Come dicevo prima il Borgo Vecchio ha ormai perso la sua collocazione di Borgata marinara ed anche tutta la vecchia economia di cui viveva il quartiere oggi non c'è più. Ma si sa! I tempi cambiano così come i mestieri ed il nostro centro apre nell'ottobre del 2012 pienamente immerso in questa nuova realtà oltre che dall'immondizia e case fatiscenti. Un budello di casette abusive che parte dalla piazza principale del quartiere e finisce in una piazzetta senza apparente uscita che il mio amico Giovanni Zoppoli chiamò la "pancia della balena".

La prima semplice impressione guardandomi intorno nella piccola piazzetta antistante il centro (*Frequenza200*) fu quella di trovarmi a Kabul tra le macerie delle case diroccate ed i bambini sporchi che giocavano spesso picchiandosi in mezzo alla strada. Devo precisare di non essere mai stato a Kabul ma le immagini che avevo visto durante i servizi alla Televisione erano molto simili al contesto in cui mi trovavo. Ricordo che una battuta che dissi a Giovanni Perna, l'allora coordinatore del progetto fu: "O Giovanni! Ma in quel capannone non si nascondeva Bin Laden?" Ovviamente volevo sdrammatizzare una situazione che da subito sarebbe stata impegnativa.

Nessun progetto contro la dispersione era mai stato avviato al Borgo Vecchio, ma neanche di altro tipo! L'unica realtà che aveva un qualche riconoscimento da parte del quartiere e pensava a delle attività per bambini e ragazzi era la parrocchia, tra l'altro fresca di nuovo "*parrino*" (prete) perché il vecchio, conosciuto anche per i suoi sermoni contro la mafia, era stato accusato di molestie sessuali e trasferito altrove in attesa del processo.

Fu in questo contesto che iniziammo a strutturare le nostre attività nel centro tra la diffidenza, l'indifferenza e solo talvolta la curiosità delle persone che gravitavano intorno a noi.

La piazzetta era piena di cianfrusaglie spesso tecnologiche per la raccolta del rame rivenduto a peso dai nostri vicini di casa. Di fronte a noi un ampio terreno privato incolto ed appena fuori una collina d'immondizia marcita che seppelliva due cassonetti ormai diventati immondizia anch'essi.

Tra le segnalazioni della scuola e i primi ragazzini, iniziammo a lavorare ed a farci un'idea su come procedere. I primi mesi furono fisiologicamente dedicati alla conoscenza reciproca con gli abitanti della piazzetta. Alcuni laboratori ludico artistici e la possibilità per i ragazzi di svolgere i compiti all'interno del centro furono il primo timido passo per dare anche la possibilità al quartiere di identificarci con un ruolo che non era quello degli "sbirri" o degli "assistenti sociali" le uniche figure esterne conosciute in quel posto, percepite come ostili e identificate come "lo Stato". Noi eravamo "*chiddi ru dopuscuola*" (quelli del doposcuola) ed il fatto che avessimo altri codici di comportamento rispetto alle persone frequentate era visto con curiosità ma anche con un atteggiamento denigratorio di gente poco scaltra o forse votata alla carità cristiana.

Era chiaro che il codice della strada era molto diverso da quello che noi rappresentavamo. Anche io ero cresciuto per strada e sapevo di procedere per tentativi ed errori come gli altri del resto.

Pian piano lo spazio intorno a noi divenne più familiare, la piccola officina meccanica, la cartiera, l'artigiano del legno, i muri delle baracche, il casino di rifiuti e poco lontano, l'asilo chiuso (l'unica scuola materna nel quartiere) con accanto un campetto rialzato di cemento dove ogni tanto i ragazzi facevano qualche partitella di calcio, divennero la nostra quotidianità.

Era chiaro che bisognava in qualche modo darci (a noi come ai ragazzi) l'opportunità di vivere quegli stessi spazi in maniera diversa, per creare aggregazione, convivialità e far vedere al quartiere che era possibile vivere gli spazi in maniera diversa. Ognuno per sé e Dio per tutti, era il *leitmotiv* del Borgo, gli spazi comuni erano considerati spazi di nessuno e quindi non degni di considerazione e cura.

La prima attività che facemmo fu di ripulire lo spazio antistante il centro dalle cartacce e dopo qualche mese, il primo giorno di primavera, piantammo insieme ai ragazzi del centro un albero di limoni, nel terreno privato di fronte con il benessere del proprietario il quale in confidenza mi disse che sognava un giorno di aprire un parcheggio a pagamento da affidare al fratello. Fu un successo! Tra un coccio di amianto e una carcassa di cane i ragazzi si divertirono un sacco e cooperarono tutti insieme in quella semplice attività di giardinaggio.

Nel secondo anno successe quello che ritengo ancora oggi un intervento divino di Santa Rosalia! la discarica abusiva a neanche cinque metri dal centro, piena d'immondizia, scarafaggi e qualche ratto proveniente dal porto e probabilmente in visita ai parenti, era sparita ed al suo posto c'era un giardino! Non è uno scherzo, è successo veramente ed ovviamente ci informammo con il nostro vicino di casa che spesso si esprimeva con grugniti ma ormai avevo decifrato il codice e mi disse che il palazzo di fronte si era auto tassato per far ripulire quella Babele organica e non per fare il giardinetto! Parte del quartiere si era sobbarcata i costi senza intervento del Comune per abbellire e ripensare lo spazio in maniera più vivibile, non riuscivo a crederci, pensavo che certe cose esistessero solo in Svizzera o in quei piccoli stati europei che sembrano vivere nelle fiabe fuori dal mondo tipo il Liechtenstein!

Io non so dirvi se questo fu anche per merito nostro ma il risultato era quello che contava.

u capannuni (il capannone)

Alla fine del primo anno iniziammo ad utilizzare il vecchio campetto di cemento poco distante il centro per fare un pò di calcetto con i ragazzini, un'attività di aggregazione superpotente oltre che una passione che non conosce tempo ed età.

Quando organizzammo il primo torneo proponemmo al quartiere di risistemare quello spazio tutti insieme dato che delle buche nel cemento e la mancanza di una rete lo rendeva quasi impraticabile oltre che pericoloso. Noi fummo il detonatore, il quartiere accettò la proposta, si autofinanziò per acquistare il materiale necessario ed in parte anche noi contribuimmo finanziariamente per rimettere a posto "*U Capannuni*" chiamato così perché, in un passato ormai abbastanza lontano, luogo di un vivace mercato ortofrutticolo.

E dove una volta c'era il mercato adesso eravamo noi con i ragazzi che tre volte a settimana facevamo degli allenamenti. Era difficile anche solo metterli in fila senza che si litigassero o farli correre per cinque, dieci minuti al massimo per riscaldarsi prima di giocare. I compagni di squadra non facevano altro che denigrarsi e accusarsi reciprocamente degli errori commessi durante la partita, ero esterrefatto di questo, perché normalmente quando si gioca a calcio, soprattutto in strada, le cose vengono molto naturali ed è un divertimento per tutti con qualche mugugno, parolacce e zuffe sicuramente, ma in maniera fluida e scorrevole.

Ancora oggi ci sono tanti intoppi e difficoltà ma anche miglioramenti, si procede per tentativi, errori e correzioni, i ragazzi nel frattempo hanno fatto passi da gigante se penso li guardo oggi e quello spazio è riconosciuto dal quartiere come spazio comune e condiviso anche se poi qualcuno lo usa pure per far fare la cacca ai cani.



intervista a ema jones

Il secondo anno di attività vide l'arrivo di un ragazzo comasco, in arte Ema Jones, il quale dipingendo e occupandosi di street art, ci propose di effettuare dei laboratori con i ragazzi per poi farli partecipare alla realizzazione di murales nelle vie e nelle case del quartiere. Devo dire che, fu accolta abbastanza bene, e sia noi operatori che i ragazzi avevamo per forza di cose un'altra percezione dei muri fatiscenti e delle baracche perché adesso erano colorate con dei disegni che in qualche modo portavano un piccolo cambiamento di contesto e, cosa più importante, erano un'occasione di convivialità e cooperazione con i ragazzi troppo spesso abituati a urla insulti denigratori e zuffe come mezzo espressivo. Non avevamo portato chissà quale rivoluzione epocale, ma uno strato di vernice significava anche uno strato di convivialità e cooperazione e come nei miti, strato su strato, le azioni si depositano nella mente e nel cuore, negli anni diventeranno ricordi e forse incideranno in qualche modo nelle decisioni e nei comportamenti dei ragazzi diventati ormai grandi.

Come sei arrivato qui?

Nel gennaio 2014 con Arteca, l'Onlus che allora si occupava del progetto al Borgovecchio, abbiamo deciso di fare dei laboratori di disegno nella sede dell'associazione. I disegni dei ragazzi sono stati utilizzati come bozzetto per la realizzazione di murales sulle case del quartiere. Così sono stato coinvolto nelle altre attività e nel lavoro degli operatori.

Che impressioni hai avuto all'inizio?

Sono stato colpito, per quanto riguarda ciò che faccio, dalla mia iniziale incapacità a stimolare l'immaginazione dei ragazzi e dalla loro difficoltà nel recepire concetti astratti come sogno o desiderio e concepire l'esperienza personale su certi argomenti.

Che tipo di lavoro hai fatto con i ragazzi?

Laboratori a cui partecipano dai 4 ai 10 o 12 ragazzi in cui disegnano e dipingono, alle volte su fogli di carta alle volte sul muro.

Quale è stato il tuo approccio?

Cerco di non instaurare mai le dinamiche che ai ragazzi possono ricordare la scuola. Esempio insegnare qualcosa quando non me lo chiedono, oppure imporre la mia volontà. I laboratori sono un momento di sfogo per i ragazzi, ho notato che si sentono meglio a "giocare" con la materia del colore e accostare forme, piuttosto che eseguire disegni e rappresentazioni e rappresenta preconetti. Quindi una volta finito il disegno su carta dare un titolo all'opera può stimolare l'immaginazione e accostare un concetto ad una sua rappresentazione.

Adesso pensi sia cambiato qualcosa?

Credo di sì: mi sono accorto che alcuni ragazzi non avevano mai preso in mano un pennello e ora appena mi vedono a volte vorrei scappare per via delle loro incalzanti richieste di dipingere. Per quanto riguarda i lavori sul muro si sono instaurati dei rapporti con la gente del quartiere. Dipingendo facciate esterne di case private per le vie, con i disegni dei figli del luogo, credo aiuti la gente a ripensare il rapporto con la propria comunità anche se i risultati non si vedono nel giro di qualche mese, sono però già impressi nell'esperienza di chi era con noi mentre lavoravamo.

Pensi che il contesto dove hai agito sia cambiato? Perché?

Il contesto in se non è cambiato, cambiano le età dei ragazzi e migliora il nostro rapporto, si allarga ai genitori e al quartiere ma credo che le problematiche che si presentano siano sempre di un certo tipo. Esempio è che con un ragazzo sui 14 anni che veniva l'anno scorso assiduamente quando dipingevamo e con il quale avevamo creato un'amicizia. Ero contento perché si era riavvicinato al centro e alla scuola che difficilmente frequenta, oltre che al padre, visto che insieme dipingemmo il suo muro con un lupo giallo. Quest'anno non partecipa più ai laboratori perché una volta inserito nel quartiere è "chiamato" dagli adulti a comportarsi come loro, ad annoiarsi a prendersi in giro e a fare il superficiale. Il suo rapporto con l'attività e con la scuola è stato danneggiato dalla richiesta di "crescita" e "collaborazione" (sei uno di noi) da parte degli uomini del quartiere. Sono sicuro che viva nei sensi di colpevolezza e di inferiorità a causa di ciò, ma il legame con le regole preesistenti di convivenza è troppo fitto. Ecco perché credo sia efficace agire in lungo tempo per rappresentare una realtà evidente. I laboratori e il lavoro fatto nel quartiere sono anche momenti in cui si adotta il dialogo al posto del conflitto scimmiettoso e prepotente. Si instaurano rapporti e discussioni. Credo che la costanza delle attività del centro aiuti a creare nel tempo una diversa crescita e un'esperienza negli abitanti e nei ragazzi che lo frequentano che altrimenti non avrebbero. L'efficacia del lavoro svolto è visibile a lungo tempo, non nel giro di poco mesi purtroppo.

conclusioni

"In questa nostra epoca, che crede ci sia una scorciatoia per tutto, la grande lezione da apprendere è che a lungo andare la via più difficile risulta la più facile, tutto ciò che si trova nei libri, tutto ciò che sembra così tremendamente importante e significativo, è appena una briciola di ciò da cui proviene, con cui chiunque abbia il potere di entrare direttamente in contatto. Tutta la nostra teoria sull'educazione è basata sull'assurdo presupposto che dobbiamo imparare a nuotare sulla terra prima di affrontare l'acqua. Ciò vale tanto nell'esercizio dell'arte, quanto nel perseguimento del sapere. Agli uomini si insegna tutt'ora a creare studiando le opere di altri uomini, o eseguendo progetti e disegni che non verranno mai realizzati¹¹".

¹¹ Henry Miller, *I libri nella mia vita*, p.14, Trad. di Bruno Fonzi, Ed. Adelphi

Lo spazio vissuto dai ragazzi è importante, il contesto dove vivono lo è ancor di più, per non parlare poi della scuola dove per tante ore si rimane seduti a fissare la cattedra ed il prof. senza poter interagire in maniera diversa e più dinamica, e non per colpa degli insegnanti, ma perché la scuola è concepita in questo modo.

Una prospettiva interessante, a cui stiamo lavorando in questo terzo anno di attività, è quella di portare la nostra esperienza vissuta nel quartiere, all'interno della scuola. La scommessa sarà quella di far vivere quegli spazi in maniera diversa. È una scommessa e un impegno...



dalla valutazione alla metodologia

di Gabriele Di Maio

Il contesto in cui quotidianamente lavoriamo è quello del quartiere Borgo Vecchio di Palermo, una vecchia borgata marinara che ha perso la sua collocazione originaria inglobata dal cemento e dalla speculazione politica¹.

Le famiglie con cui ci rapportiamo giornalmente presentano un alto tasso di analfabetismo e i ragazzi, quando iniziano a frequentare il centro, sembrano sprovvisti di quegli strumenti base per una sana organizzazione del lavoro e una giusta concentrazione su argomenti che comunque si sentono costretti e non stimolati ad assimilare.

Un'altra storia sarebbe affermare che la chiave del problema è la percezione dei ragazzi dell'inutilità o presunta tale di quello che viene appreso a scuola e di come viene appreso; Come scrisse Don Milani: *“Non c'è nulla sul giornale che serva ai vostri esami. È la riprova che c'è poco nella vostra scuola che serva nella vita.”*²

Noi abbiamo comunque il dovere di confrontarci con la realtà che ci si pone davanti, di cercare nel nostro limite piccole soluzioni nel vasto mare delle problematiche!

Nello scorso numero di “Lenti a Contatto” ci siamo soffermati, prendendo spunto sia dalle nostre esperienze sul campo sia da diversi rami del sapere (docimologia, filosofia, psicologia ecc.), sul concetto di valutazione in generale, sulle problematiche derivanti dal valutare ad ogni costo ed a tutti i livelli e sulle derive tanto escludenti per il discenti quanto frustranti per il docente a sua volta valutato da parametri decisi a tavolino dai sapienti e teorici che si alternano nei palazzi del potere.

Il percorso tracciato ha inevitabilmente portato ad una interessante riflessione sul concetto di “errore” diventato lo spauracchio per eccellenza perché inevitabilmente inteso come sintomo di perdita di tempo e inadeguatezza alla verifica, all'interrogazione o al compito in classe.

Non c'è il tempo per i professori, maestri, educatori o docenti di poter considerare l'errore come occasione di crescita, le eccezioni sono delle anomalie lasciate alla sensibilità delle persone coinvolte, ma è tutto il sistema che rema contro il buon senso, bisogna correre, bisogna affrettarsi, il programma ministeriale deve essere somministrato in qualche maniera, l'ingranaggio non può incepparsi altrimenti si ferma tutto!

La tappa successiva è stata infine quella di identificare gli elementi che entrano in gioco durante il processo di apprendimento, in quello valutativo e sul pericolo delle derive (s)valutative. Senso di colpa, valutazione e partecipazione, confronti tra scuola pubblica e scuole con differenti indirizzi pedagogici sono

1 Non cito la mafia in quanto per me è una componente fondamentale della speculazione politica.

2 Cfr *Lettere ad una professoressa*.

solo alcuni dei temi affrontati nel nostro tanto bello quanto difficile percorso di crescita.

Ne è emersa una discussione molto interessante sulla necessità, per chi come noi è impegnato in progetti educativi, nella fattispecie nel “viaggio” di Frequenza200, di sperimentare sistemi di monitoraggio e valutazione, non in ottemperanza di richieste esterne (l'appagamento dell'aspettativa di genitori, professori, finanziatori che invalida inevitabilmente l'oggettività del monitoraggio) ma con il buon proposito di dotarsi di strumenti efficaci che possano essere utili tanto al docente quanto al discente a ponderare interventi, valutare e monitorare “progressi” o “regressi” e poterne dare effettivamente ed oggettivamente un riscontro.³

Per usare le parole di Giovanni (Zoppoli): *“il nostro lavoro avrà come soglia minima l'adozione di strumenti idonei a garantire una lettura della realtà sociale e del proprio operato corrispondente a crismi minimi di oggettività e verificabilità, con il supporto di un sufficiente bagaglio teorico ed esperienziale”*.

Se il presupposto su cui ci siamo accordati stabilisce che, una valutazione liberata da giudizi e pre-giudizi può diventare utile a monitorare ed avere una visione più chiara e lucida del “percorso formativo” dei nostri ragazzi, al centro Frequenza200 di Palermo abbiamo messo in campo un piccolo esperimento, introducendo un nuovo strumento di lavoro.

L'elaborazione di questo strumento ha lo scopo di acquisire dei dati sulle varie attività svolte al centro Frequenza200. L'ipotesi è che questi dati raccolti e poi sistematizzati aiutino gli operatori a elaborare meglio una metodologia di lavoro.

Digressione:

[Lo sforzo e l'esercizio da parte dell'educatore è di osservare se stesso e gli altri all'interno del contesto sociale in cui opera, la sua interazione con i ragazzi in primis ma anche con i genitori ed il quartiere. Mutuando alcuni degli strumenti della sociologia, dell'antropologia e metodo etnografico, egli viene inserito in un contesto di cui si fa osservatore partecipante sul campo.⁴ Insomma si finisce col diventare un po' psicologi, sociologi, e antropologi sul campo con l'obiettivo, se proprio dobbiamo utilizzare questo termine, di educarsi oltre che di educare].

A partire dallo studio assistito svolto durante una prima parte della giornata, dove vengono svolti i compiti assegnati a scuola registriamo dei parametri “oggettivi” che riteniamo incidano sull'*excursus* scolastico dei ragazzi.

Si redige poi un “diario di campo” su attività svolte, problematiche riscontrate ed eventuali soluzioni adottate, cambiamenti positivi o negativi che ne scaturiscono. I parametri su cui effettuare il monitoraggio sono stati scelti proprio perché si è ritenuto permettano agli operatori di poter intervenire nel tempo,

3 Cfr. “Lenti a Contatto” n. 2, quaderno di ricerca su dispersione scolastica, pedagogia, società e inclusione. *Premesse*, pag.12.

4 L'osservazione partecipante è una tecnica di ricerca etnografica incentrata sulla prolungata permanenza e partecipazione alle attività del gruppo sociale studiato da parte del ricercatore. Questo metodo è stato reso celebre da Bronislaw Manilowski ed è divenuto fondamentale per le scienze etnoantropologiche. Cfr. it.wikipedia.org/wiki/Osservazione_partecipante.

in maniera costruttiva e non giudicante, sui ragazzi che ogni giorno vengono a svolgere i compiti lasciati a scuola. Sarebbe fuori luogo in questa sede discutere dell'utilità o meno di questi compiti.

Il registro è stato introdotto nel Aprile del 2014 durante la fase finale del secondo anno di attività del centro.

I dati acquisiti vengono raccolti giornalmente dagli operatori, successivamente, a cadenza mensile, vengono sistematizzati e restituiti all'equipe in maniera da avere una visione più chiara sulla situazione generale di ogni ragazzo/a frequentante il centro.

Il metodo proposto nell'elaborazione di questo strumento si basa su un ragionamento induttivo: sull'*epagoge*⁵, come la chiamavano gli antichi Greci, cioè su quel tipo di indagine che parte dal particolare per arrivare al generale.

L'ipotesi di ricerca e lavoro sul campo è questa: *identificare dei particolari elementi che caratterizzano l'attività di studio e apprendimento, monitorare e valutare questi elementi, intervenire su questi pensando che il risultato sarà un miglioramento generale dell'andamento scolastico.*

Per andare subito al nocciolo della questione abbiamo scelto di monitorare giornalmente, oltre alle *presenze* dei singoli utenti che sono già di per sé una voce significativa e facilmente rilevabile, i "parametri" qui di seguito riportati:

n	entrata	uscita	materiale e annotazione compiti	concentrazione nello studio	indipendenza dall'operatore	aggressività/ irrequietezza
1			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

legenda: 1 = nullo, 2 = scarso, 3 = mediocre, 4 = suff. 5 = buono

Ogni parametro è conseguenza del primo, seguendo una catena induttiva:

- *Materiale ed annotazione compiti, ipotesi:* una buona organizzazione del materiale didattico e l'abitudine a saper riportare nero su bianco quello che devi fare (compiti assegnati dai docenti) porterà ad avere una minore confusione mentale e aumenterà la *concentrazione*.

- *Concentrazione nello studio, ipotesi:* Una giusta concentrazione su quello che stai facendo è necessaria nella maggior parte degli aspetti della nostra vita, ci aiuta a focalizzarci su quello che facciamo, a mettere da parte i problemi di tutti i giorni, a sviluppare una maggiore *indipendenza* dalle nostre emozioni e dagli altri.

- *Indipendenza dall'operatore, ipotesi:* se imparo ad essere indipendente, ed a rafforzare la mia indipendenza anziché adagiarmi ad una forma di assistenzialismo nello studio, gli operatori da "crocerossini" o possibili "giudici", verranno percepiti come persone con cui confrontarsi e dialogare, e questo sarà uno

stimolo per tutti, svilupperà maggiore autostima e quindi *minore aggressività e insoddisfazione*.

- *Aggressività/irrequietezza, ipotesi:* il nostro rendimento dipende moltissimo dalla nostra situazione emotiva, non siamo robot, siamo esseri umani. Monitorare giornalmente e tenere conto dell'aggressività o l'irrequietezza di un ragazzo non solo ti serve per avere un approccio migliore ma se questa diminuisce in maniera sistematica con il contemporaneo rafforzamento dei parametri precedenti, questo rappresenterà una prova rilevabile dell'andamento dell'attività.

diario di campo

Vengono infine annotati in un diario di campo episodi significativi, problematiche particolari o semplicemente strategie vincenti o perdenti adottate dagli operatori durante le varie attività. In pratica la descrizione di comportamenti/fatti/eventi con lo scopo di accumulare del materiale da cui attingere preziose informazioni sull'andamento e l'analisi del lavoro svolto e di eventuali progressi o criticità riscontrate. Lo sforzo, non indifferente, di estrapolare dal diario di campo un cambiamento (se ve ne sono) non solo del fruitore/ragazzo o chiama-



⁵ *Epagoge*: dal gr. *epagoghè*, comp. di *epì* «sopra, verso» e *àghein* «condurre». Termine della logica aristotelica designante il procedimento raziocinativo a cui Cicerone, traducendo letteralmente il vocabolo greco, diede il nome latino di *inductio* ("induzione"). Diz. di Filosofia Treccani.it

telo come volete, ma anche dell' "educatore"! Che cambia nel tempo perché è inevitabile una contaminazione che andrebbe meglio estrapolata con un diario di bordo, ma qui entrano in gioco anche il fattore tempo, sostenibilità economica ecc. ecc. ecc.

conclusioni

Sono molteplici gli aspetti critici e migliorabili di tale strumento che probabilmente andrà affinato e modificato in itinere. È importante sottolineare che tale approccio, con tutti i suoi possibili difetti, ha un punto di forza proprio nella sua elasticità e modificabilità che non va ad intaccare l'unicità di contesti differenti non ne smentisce la peculiarità, e soprattutto anche l'esclusivo rapporto che si viene a creare tra "operatore/fruitori" o "docente/discente".

È importante sottolineare l'intenzione che ci siamo dati: un momento costruttivo e di crescita per il gruppo di lavoro, un'occasione per mettere alla prova la nostra capacità di osservare un contesto ed in contemporanea esserne partecipe.



dispersi tra le maglie della rete

(quando le maglie della rete vanno riannodate)

di Grace Sciarrone

Le domande che in se racchiudono la sintesi del nostro interrogarci nell'ultimo Anno di progetto sono senza ombra di dubbio le seguenti:

che impatto ha il nostro intervento sul territorio, e sui ragazzi e le famiglie che incontriamo? E a seguire: quanto il nostro operare incide sul rischio di dispersione scolastica?

Fino ad ora, abbiamo raccolto consensi, siamo risultati simpatici ed accoglienti, discreti ma presenti, al punto tale che il territorio di Borgo Vecchio, famoso per la diffidenza e la chiusura che lo contraddistingue nei rapporti con l'esterno, ci ha aperto le porte, lasciandoci entrare nei suoi vicoli, nelle sue case, e consentendoci persino di intravedere gli aspetti meno presentabili e pubblici, che solitamente vanno tenuti nascosti all'occhio esterno, perché svelano la presenza di attività al limite della legalità. Siamo dentro. Come ormai ci dicono spesso, siamo "di famiglia". Ma cosa succede dopo? Cosa ci indica che ciò che facciamo durante le nostre attività, conduca effettivamente ad un positivo impatto sulla vita di questi giovani? E cosa ci indica che il miglioramento riguardi il rapporto tra i giovani e la conoscenza?

Per addentrarci in questa complessa questione scelgo di analizzare un ramo del nostro intervento, ovvero il rapporto con le istituzioni ed il lavoro di rete. Punto di snodo del crocevia di fronte al quale vengono posti molti dei ragazzi interessati, ovvero: scuola o non scuola, questo è il dilemma. È a partire dal nostro "essere dentro", senza però "appartenervi", che si configura il ruolo stesso che siamo in grado di ricoprire; da questa posizione preferenziale rappresentiamo infatti un possibile punto di connessione con quell'esterno tanto difficile da avvicinare, un ponte, con quelle Istituzioni percepite ancestralmente come distanti, minacciose, un rischio dal quale fuggire piuttosto che una risorsa da utilizzare.

La fiducia e la pazienza diventano le questioni centrali. Raggiunta una ragionevole soglia di fiducia, inizia il lavoro più complesso, ovvero l'aver cura che l'asta che indica il livello di fiducia non scenda mai oltre il valore limite. Nella nostra esperienza, ed in questi luoghi men che meno, la fiducia non è mai un contratto a tempo indeterminato, dato per sempre, direi piuttosto che si tratta di un contratto a progetto, che ti consente di svolgere alcune funzioni e solo per un certo margine di budget emotivo, il nostro difficile compito è dare stabilità a questo precario assetto, facendo in modo che le aperture di credito vengano riconfermate di volta in volta, dopo ogni inevitabile scossone, che il nostro intervento produce per mission intrinseca.

Aperto un credito di fiducia, durante il secondo anno di intervento, sono piovute da parte delle famiglie, le richieste di aiuto e mediazione con l'esterno, cui erano spesso obbligati a rivolgersi o dal quale venivano raggiunti e sollecitati.

Una di queste situazioni si ripresenta alla memoria quando la interrogo sulla questione. Tenterò di fornire qualche elemento, estrapolando dalle complesse storie, gli aspetti pertinenti alla questione di riferimento.

Questa storia riguarda la richiesta di aiuto arrivata da una giovanissima madre, in pieno scontro con la scuola per via degli atteggiamenti aggressivi del figlio, C., verso compagni e maestri, durante le ore di lezione. Dopo diversi tentativi andati a vuoto, la scuola inizia ad avviare silenti ed inconsapevoli meccanismi espulsivi nei confronti del bambino. Gli insegnanti faticano a contenerlo, aggrediti continuamente, verbalmente e fisicamente, sia dal figlio che dalla madre, iniziano a provare sollievo durante i giorni di assenza di C., che d'altro canto, diventano sempre più numerosi e regolari. C. entra nella categoria dei bambini "problematici", posizione che si allontana drammaticamente dal rilevarne, a ragione, gli atteggiamenti problematici, ma che lo colloca nella dimensione patologica, il percorso a imbuto vuole che il passo successivo sia, chiaramente, la consultazione neuropsichiatrica. Dal canto suo C. è sempre più irrequieto, diffidente, aumentano i mal di pancia mattutini, e diminuiscono le ore di sonno.

È a questo punto che viene richiesto dalla madre il nostro supporto. La donna è allarmata e confusa. Ha paura di rivolgersi al Servizio di Neuropsichiatria, teme che questo possa, alla fine, condurre ad un allontanamento coatto del bambino dal nucleo familiare. Si rivolge a noi, memore dell'esperienza del primo anno di progetto che ci aveva visti "sopravvivere egregiamente" agli attacchi effettivamente violenti e distruttivi del figlio, che ci identificava, come spesso avviene con autorità esterne, quale bersaglio preferenziale. Resistere agli attacchi e ricostruire, dopo la tempesta, è stato il modo attraverso il quale stabilire con lui una buona relazione, a partire dalla quale poter parlare della sua rabbia distruttiva e di ciò che gli andava accadendo. D'altro canto, per la madre, trovare un luogo non giudicante che accogliesse il figlio, era diventato un buon motivo per iniziare ad abbattere il muro della diffidenza. Decidiamo di accompagnare la donna nel percorso con la neuropsichiatria. Il percorso con il servizio è complesso. Dimenticare gli appuntamenti ed arrivare in ritardo sono i modi preferenziali che la donna utilizza per far fronte alla paura ed al timore che la situazione le provoca.

La mia presenza le dà una sensazione di sicurezza e protezione. "*Iddra sapi cchi vuogghiu diri* (Lei sa cosa voglio dire)". È necessario qualche incontro in compresenza per avviare il percorso di sostegno rivolto alla madre, che va in parallelo con la valutazione effettuata sul bambino. Lentamente la sua storia personale diventa narrabile. Una storia delicata, complessa, fatta di violenze intrafamiliari, di abuso di sostanze, di solitudine, di ricerca di riscatto, che arriverà solo quando la donna avrà il coraggio di lasciare il tetto coniugale e portare il figlio con sé. Diventa ora possibile parlare dell'aggressività del figlio senza che, difensivamente, lei tenda a scagliarsi contro il "cattivo" di turno cui dare la colpa di tutto. Emerge finalmente il senso di esclusione, vissuto da madre e figlio, in un contesto che ormai loro credono non li voglia più. Questo è il momento in cui lei può incontrare la scuola e dialogare con l'istituzione scolastica senza che il contatto divenga necessariamente uno scontro, ma una possibilità per esprimere la propria opinione e avanzare le proprie legittime richieste. La scuola d'altro canto, passata l'emergenza, che vedeva messo in pericolo il sempre troppo precario

equilibrio di una istituzione tanto complessa quanto mortificata e sotto scacco, è molto più disposta ad accogliere le istanze della mamma di C. e di ricostruire un intervento che sia adatto alle esigenze del bambino. C. ha bisogno di un ambiente più sereno. C. verrà dunque spostato in una sezione diversa, presso un plesso vicino alla sede centrale. Ora che la scuola è più serena ed ha guadagnato fiducia, può a sua volta ammettere che l'ambiente proposto a C. contribuiva a scatenare gli attacchi feroci del bambino. Era come se la soluzione fosse a portata di sguardo, ma ciascuna delle parti guardava in direzioni diverse.

Dove ci conduce questa storia? La frustrazione dell'istituzione scolastica da un lato e la rabbia della donna dall'altro avevano reso il dialogo tra le parti assolutamente impraticabile. Ma volendo allargare lo sguardo, potremmo dire che fare rete è difficile non solo perché ciascun ente, di qualsiasi natura, per sopravvivenza è portato ad assolvere il proprio ruolo dentro le proprie mura e con le proprie risorse, ma soprattutto perché nel fare rete si è costretti ad allontanarsi dalle proprie, rassicuranti posizioni, professionali e personali, per disporsi all'ascolto e all'incontro con l'altro. Questo rende il lavoro di rete, tanto sbandierato, spesso solo una formuletta da inserire in un progetto, piuttosto che una intensa attività reale. Intessere i nodi di questa rete ha comportato un enorme dispendio di energia, incontrando importanti momenti di solitudine e frustrazione. Ma la nostra pratica ci porta a considerare che le situazioni complesse e multiproblematiche richiedono invece un intervento che metta a sistema le risorse dei diversi attori della rete, ricomponendo il puzzle che altrimenti rischia di rimanere frammentato.

Tornando al nostro caro C., che ringraziamo per la gentile concessione di un pezzo del proprio privato, all'età di 8 anni aveva già maturato due fallimenti scolastici, destinati a reiterarsi per via della mancata consapevolezza del rapporto tra il disagio vissuto (senso di esclusione, paura nel contatto con l'altro, il senso di inadeguatezza, la rabbia esplosiva che veniva dirottata all'esterno) e le azioni e gli atti violenti e autoprotettivi messi in pratica per farvi fronte. Attivare la connessione ha significato permettere a madre e figlio di diventare sempre più consapevoli di ciò che andava loro accadendo, e di smettere di collocare all'esterno la responsabilità dei loro guai. C. si è inserito adeguatamente nel nuovo contesto classe. Gli insegnanti, preparati alla situazione e ben disposti, hanno trovato la chiave di dialogo con madre e figlio. Siamo partiti dall'idea di una madre incapace e prepotente, un figlio ingestibile ed una scuola inetta. Siamo arrivati alla certezza di una madre in difficoltà, di un bambino spaventato e di una scuola capace di ammettere le proprie difficoltà e di trovare soluzioni.

Se mi venisse chiesto: cosa avete fatto realmente? Potrei serenamente dire: quasi nulla. Abbiamo facilitato un percorso che tutti avevano il desiderio di intraprendere, aiutandoli a direzionare lo sguardo sulla controparte.

Concluderei dicendo che non ci può essere interesse per la cultura se la scuola non diventa un luogo sicuro ed accogliente nel quale sentirsi sicuri. Al tempo stesso per rendere la conoscenza "oggetto del desiderio" (M. Recalcati, 2014), probabilmente è necessario che l'incontro tra le parti diventi il nostro oggetto di desiderio: la solitudine divide ed annichilisce, la passione verso l'altro arricchisce e rende il mondo molto più interessante e variopinto.

la storia di cavani

di Christian Paterniti

Edinson Cavani è un calciatore di grande fama, argentino, che oggi gioca in Francia nel Paris St.Germain. Un bel po' di anni fa giocò a Palermo e con la squadra rosanero realizzò un gol meraviglioso nella gara del suo esordio davanti a decine di migliaia di tifosi che non lo conoscevano ancora e che se ne innamorarono da subito. Tra questi tifosi, sugli spalti, alla tenera età di 7 anni c'era Tonino, un bambino del quartiere Borgo Vecchio appassionato del gioco del calcio sin dai primi mesi di vita. Ecco, per Tonino il calcio è l'unica forma di riscatto nella sua pre-adolescenza, spesso a scuola non ci va, e anche quando è in classe resta comunque assente distraendosi con ogni cosa. Tonino è fisicamente atletico ma ha difficoltà enormi di equilibrio e coordinazione ed inoltre sa giocare con un solo piede, il sinistro come i grandi geni del calcio. Quando cominciammo le nostre attività al Borgo Tonino era tra quelli diffidenti, non frequentanti e "molestatore" nelle occasioni delle festicciole/compleanni ospitate nel nostro centro, ovviamente voleva mettersi in mostra.

Nella primavera del nostro primo anno di attività scatta la scintilla: il pretesto del *Mediterraneo Antirazzista*, un'iniziativa di sport popolare alla quale decidiamo di partecipare, ci porta a cominciare un percorso di laboratorio sportivo incentrato sul calcio.

Tonino da subito ne diventa protagonista non saltando mai un allenamento ed essendo collante di tutto il gruppo di ragazzi (una trentina che vanno dai 10 ai 15 anni) senza smentire mai la sua fama di ultrà, correndo e inneggiando cori nel campetto che assieme al quartiere riqualifichiamo.

L'estate è alle porte, Tonino viene promosso in quinta elementare e ci promette che dall'anno prossimo frequenterà assiduamente la scuola e il doposcuola. Effettivamente a Settembre Tonino è tra i primi ad iscriversi, zaino in spalla decide di mettersi alla prova. Studiai un metodo di valutazione che premiava i ragazzi frequentanti del centro e studiosi abbinati a dei buoni allenamenti e Tonino, in difetto l'anno prima sulla parte didattica, voleva assolutamente colmare questo gap. Notai subito delle grosse difficoltà cognitive, di lettura e di comprensione in lui ma il momento clou coincise con la scrittura. Un ragazzino frequentante la quinta elementare, senza mai avere avuto il supporto di un'insegnante di sostegno, non era in grado di scrivere la frase "Borgo Vecchio è il mio quartiere". Dopo più di un'ora ci riuscimmo, ma dimenticò l'accento sulla "e". Gli spiegai la differenza tra la congiunzione e il verbo essere e lui annuendo scrisse un numero 10 sulla "e". Abbastanza stranito gli dissi: "Tonì, che hai scritto??"

E lui subito scosso mi disse "no! No! Ho sbagliato, *correggo subito!*" E aggiunse uno zero al dieci... io ancor più basito chiesi spiegazioni e lui con naturalezza mi rispose: "a cento, me lo hai detto tu di scriverlo!!!"...

Racconto questo aneddoto per rendere chiara quale sia la posizione di partenza di Tonino detto "ù Cavani", probabilmente a causa della sua infinita corsa che

spesso lo porta poi a sbagliare sotto porta per difetto di lucidità proprio come il bomber argentino negli anni in rosanero.

Bene, nei mesi successivi, oltre al calcetto, Toni frequenta assiduamente il nostro doposcuola, il lavoro è lentissimo ma comincia a dare gratificazioni, specie a lui stesso. Così intuisce quanto sia importante saper leggere e sapersi esprimere anche con la scrittura. Ha un'ottima grafia, ma è lentissimo nell'esecuzione, perfezionista come in campo quando deve fare un dribbling di troppo prima di tirare in porta e spesso finisce col perder la palla così come sul foglio quando spesso mi guarda e mi esprime stanchezza anche se ha scritto quattro righe ma ci ha impiegato un'ora di tempo.

Gli insegnanti tuttavia notano un netto miglioramento in Tonino, vogliono incontrarci e capire dove sia scattata la molla del cambiamento: semplicemente il calcio, in una dinamica di gruppo, organizzata e senza competitività esasperata lo ha fatto riscoprire fiducioso in se stesso, costruttivo come soprattutto a quelle età bisogna essere. Tonino riscopre lo stesso slancio nella didattica, nella classe, nei suoi racconti ai compagni. Nell'orgoglio che mostra quando riceve "i punti" perché ha frequentato, ha studiato, capito e si è allenato bene.

Ricordo un'interrogazione di storia che doveva affrontare il giorno dopo che c'impegnò tutto il pomeriggio nel leggere un paio di pagine su una determinata popolazione che faceva della pesca la sua attività più redditizia. Tonino si affasciò molto alla storia, anche perché il pescatore era l'attività del padre che spesso lo portava con lui, e spiegare la lezione a me "a libro chiuso" e ripeterla il giorno dopo alla maestra resta il suo gol più importante.



dialoghi con il fantasma della valutazione

cosa fate? a che serve? funziona? quanto funziona? come lo dimostrate?

di Silvia Rusignuolo

*La libertà, come sostiene L. Luhmann, è uccisa dall'ovvio,
da ciò che si capisce da sé, dalla ripetizione banalizzata
e può comportare il precludersi della possibilità
dell'esitazione e dell'indugio. È a partire
da queste constatazioni che si delinea
un modello di scuola laboratorio*
Massa

*Si tratta di dotarsi di teorie densamente leggere
per cogliere la vaghezza di una realtà fluente*
E. G. A. Husserl

Laboratori di terapie espressive all'interno di una scuola primaria. Anni scolastici 2012-2014. I laboratori si inseriscono all'interno di un progetto più ampio, il progetto M.V.B.¹ (*Mi voglio bene*), finanziato con fondi L. 285/97, che si declina all'interno di due scuole elementari, una media superiore e due medie inferiori presenti sul territorio della città di Milano. Il progetto comprende attività laboratoriali con il gruppo classe (tdo², teatro, video, artiterapie), uno sportello psicologico in ciascuna scuola coinvolta, aperto a genitori, insegnanti e alunni, alcune conferenze tematiche su questioni rilevanti per le specifiche fasce d'età e aperte alla cittadinanza, gruppi di scambio e confronto per genitori. Le cooperative partner all'interno del progetto sono due³, una si occupa di interventi educativi con minori in ambito scolastico ed extrascolastico sul territorio di appartenenza, l'altra di psicoterapia individuale e di gruppo con adulti e bambini. All'interno del progetto le cooperative collaborano ed hanno ruoli differenti a livello di coordinamento e sul campo. Operatori delle due cooperative, con formazioni e specificità differenti, si trovano a fare ingresso nello stesso contesto-scuola contemporaneamente ed, in alcune azioni (gruppo genitori), congiuntamente. I momenti di riflessione e progettazione avvengono in più stanze: équipe con i colleghi conduttori, con la coordinatrice dei laboratori, équipe e supervisione con la collega co-conduttrice, la psicoterapeuta che tiene lo sportello a scuola e che conduce il gruppo di genitori ed un supervisore, supervisioni allargate a tutti gli operatori e coordinatori del progetto. In questa cornice, insieme ad una collega educatrice ed arteterapeuta, conduciamo 12 laboratori di artemovimentoterapia, incontriamo circa 240 bambini, entriamo in due differenti sistema-scuola, all'interno di due differenti quartieri periferici della città di Milano.

Di fronte a questi numeri le domande iniziali, poste da un qualsiasi "non addetto ai lavori", ci interrogano quantomeno sugli strumenti di cui dotarci per

cominciare rispondendo sul piano proposto dall'interlocutore (il committente, a più livelli) e sui suoi quesiti.

Preliminarmente e durante il secondo anno di esperienza prepariamo un impianto di ricerca per costruire un dialogo fra teoria e pratica del laboratorio e ragioniamo anche su un linguaggio attraverso cui raccontare ciò che facciamo. Parallelamente alla progettazione in itinere ed alla pratica del laboratorio, costruiamo e ricostruiamo così una mappa di ricerca, che ci orienti indicando di volta in volta possibili direzioni ma al contempo rilevando dati che ci dicono "dove siamo" prima di dirci "qual è il prossimo passo da fare"⁴.

L'andamento circolare dell'apprendimento e della progettazione così è rispecchiato anche da quello della metariflessione (o ricerca). Una delle domande originarie (troppo generiche ma spesso sottese anche al lavoro pedagogico) che ci guidano, farà eco a quelle che solitamente gli altri ci rivolgono: è possibile un cambiamento? Quale? Come?

Ci ritroveremo poi a *narrare*, a più voci⁵, l'esperienza vissuta insieme. Per ogni laboratorio prenderà forma un titolo, che evocherà i temi portanti intorno ai quali si sono sviluppati i singoli percorsi in classe o con le insegnanti. Anche gli argomenti sfiorati, intuiti, nominati nei colloqui e nelle stanze di progettazione e supervisione andranno a dare forma ai singoli percorsi laboratoriali: esclusione/inclusione; il corpo collettivo (come si articola il gruppo tra vicinanza, lontananza, conflitti, coesioni, simbiosi, cooperazione, strategie di sopravvivenza; le storie di vita dei bambini (e dei loro contesti familiari ed allargati); le storie professionali degli insegnanti (la fatica a conciliare cura e didattica, il coinvolgimento personale nel lavoro e vincoli strutturali sempre più limitanti).

Ma *prima* che tutto cominci, quando il dialogo è fatto di fitte domande reciproche, con lo scopo di com-prendersi, come ci si raccontano le differenze e somiglianze fra soggetti che operano nello stesso settore, ma con ruoli differenti?

cosa fate? (quali semi di utopia gettiamo?)

Portiamo a scuola un approccio al gruppo classe, alla progettazione ed alla comunicazione. Attingiamo dalla pratica delle terapie espressive, in quest'esperienza ci rifacciamo all'ambito dell'arteterapia e delle danzamovimentoterapia.

La convinzione che ci muove è che sia possibile sperimentare in collaborazione con bambini e insegnanti spazi di benessere, che possano continuare a coltivare anche al termine del laboratorio.

L'idea di un "servizio stabile", anche per motivi economici, come abbiamo già analizzato nei numeri precedenti, lascia spazio all'idea di "formazione" attraverso la pratica. Poter stare bene a scuola significa poter essere se stessi a scuola, non essere etichettati, poter attraversare un processo formativo "di successo"⁶.

⁴ L'idea originaria è quella di raccogliere la visione dei bambini sul proprio benessere ed il proprio corpo. Il progetto di ricerca poi si modifica fino a diventare un lavoro di metodologia su come sia possibile costruire il punto di vista del ricercatore e quello dei bambini in un racconto dell'esperienza, monitorando le possibili derive egemoniche del pensiero adulto su quello bambino.

⁵ La voce dei bambini, degli operatori, dei maestri, dei referenti, dei genitori...

⁶ Riassumiamo qui brevissimamente concetti e passaggi che meriterebbero approfondimenti. Siamo consapevoli che ciascun termine apre infinite possibilità di riflessione: cosa è "di

¹ www.progettombv.it

² Teatro dell'oppresso.

³ Cooperativa sociale Zero5. Laboratorio di utopie metropolitane, e cooperativa sociale Solidare.

Un laboratorio di terapie espressive inserito in un contesto pedagogico muove da alcuni presupposti⁷:

- *si apprende dall'esperienza. Si impara ad avere cura praticando la cura.*
- *È possibile educare a pensare l'agire.*
- *Garantire e proteggere spazi di confronto ed ascolto di sé favorisce lo sviluppo di un atteggiamento improntato al non giudizio*
- *Per registrare il cambiamento è necessario raccogliere dati in itinere.*
- *È possibile promuovere la consapevolezza dei cambiamenti analizzando anche solo in parte i dati insieme ai partecipanti.*
- *L'educazione alla libertà genera cambiamento.*

Il termine laboratorio richiama semanticamente e storicamente il concetto di sperimentazione. Uno sguardo pedagogico prova a conciliare le due etimologie della parola: il laboratorio fisico e l'atteggiamento mentale che lo caratterizza. Nel laboratorio si apprende dall'esperienza, in un processo circolare fra aspetto attivo e passivo, pratica e teoria. Il laboratorio è un contesto, è ciò che dà significato a quanto accade al suo interno. La direzione dello sguardo all'interno e sul laboratorio indica il luogo e il tempo in cui può avvenire la genesi di un processo (Zagatti 2012) e non quella di un prodotto finale. Spesso questo tipo di testimonianza e di sguardo necessita di essere spiegata ripetutamente e viene compresa solo gradualmente dai bambini e dagli adulti. In un contesto come quello scolastico, la maggior parte delle attività sono volte ad un apprendimento misurato attraverso una valutazione su performance finali ed in cui il processo può finire per occupare un posto secondario nella valutazione della 'bontà' delle esperienze. Il luogo e il tempo del laboratorio sono extraquotidiani, e per questa caratteristica generano spesso una maggiore intensità ed intenzionalità. Nello spazio – tempo del laboratorio si può fare esperienza di situazioni formative, che permettono di sperimentare le opportunità insite nell'errore e nello spiazzamento (regole e limiti differenti), che può divenire occasione di apprendimento. Ciò avviene se, entro i confini garantiti (riti, regole, orari, confini, il cosiddetto “setting”), si genera un clima di non giudizio e di libertà che permette l'esplorazione di modi e linguaggi diversi che promuovano l'interesse reciproco. Il laboratorio diventa allora luogo di co-costruzione di nuovi significati, luogo di ricerca (Grotowski 1968) cui contribuiscono e partecipano tutti gli elementi del dispositivo: i corpi, lo spazio, il tempo, i ruoli, gli oggetti, l'azione, la relazione, la comunicazione, il gruppo.

Un primo intento del laboratorio di terapie espressive è quello di portare uno sguardo sul mondo simbolico, attraverso l'espressione narrativa ed artistica e collegare il linguaggio simbolico e quello cognitivo. Questo avviene su molti livelli

successo”? Cos'è il “successo formativo”? Cosa significa “stare bene a scuola”? In qualche modo un intervento “esterno” a scuola, illumina qualcuna di queste parole, offrendo spazi, seppur limitati, di pensiero e di tregua dai compiti e dalle incombenze che talvolta rischiano di far perdere di vista il senso delle proprie pratiche quotidiane.

- 7 Fin dai presupposti troviamo delle analogie fra il “fare ed il pensare pedagogici” che caratterizzano, con aree di intervento e strumenti commisurati agli obiettivi ed ai contesti, esperienze che consideriamo affini (ad esempio quelle dei centri educativi diurni delle cui équipe alcuni di noi fanno parte o quelle di alcune sperimentazioni scolastiche e non con le quali siamo in rete- es. scuola senza zaino).

(in ciascun bambino e nel gruppo, nella lettura con gli insegnanti) in tutte le fasi, in un circolo che congiunge progettazione, processo, azione e restituzione- rappresentazione. Un secondo è quello di curare, costruire, ritrovare e rinforzare il ponte che permette di passare dall'esperienza alla teoria e viceversa e di connettere tra loro le dimensioni del sapere (cognitiva), del saper fare (relazionale) e del saper essere (emotiva). Questo tentando di tutelare processi fondamentali per l'apprendimento, sia per i bambini che per gli adulti coinvolti. Qui ci muove una seconda domanda fondamentale, che ci piace porre agli adulti che incontriamo nel contesto scolastico e lasciare aperta sullo sfondo del lavoro di progettazione, conduzione e formazione: cosa succederebbe a scuola se invece che “sostituire” i linguaggi “infantili” con quelli “adulti”, si curasse un ampliamento della gamma dei linguaggi a disposizione, imparando a tradurre dall'uno all'altro?

Gli strumenti a disposizione sono quelli specifici delle terapie espressive sia per quanto riguarda gli aspetti più immediati ed espliciti (materiali d'arte, musica, proposte di movimento...) sia per quanto riguarda quel territorio di mezzo fra pedagogia e terapia, in cui in alcuni contesti⁸ è scomodo muoversi rischiando il rigetto ora dell'uno ed ora dell'altro. Ciononostante ci sembra che, “arrischiandosi” ad attraversare questi territori, si ritrovi un vocabolario comune, che coglie l'essenza di un modo di stare nell'esperienza della relazione con il setting e con chi lo abita. Ci riferiamo ad esempio alla concezione della conduzione come accompagnamento di un processo, cui ciascuno partecipa secondo le sue possibilità momento per momento; al lavoro a partire dalle risorse del gruppo, prestando attenzione e cura allo spazio, al tempo ed al rito⁹; alla valorizzazione di ciò che accade più che della direzione pre-pensata; alla funzione di rendere visibile e comunicabile quello che si crea; ai processi di significazione (contrari a quelli di banalizzazione) delle dinamiche e degli apporti dei singoli, nei propri differenti ruoli, fra coetanei e con componenti di età differenti (fra bambini, fra insegnanti, fra bambini ed insegnanti, fra educatori, etc...) ¹⁰.

8 Ci riferiamo qui più a contesti nazionali che ad ambiti professionali. Il contesto italiano vede per tradizione (e forse per limitatezza di risorse economiche in questo periodo storico) una contrapposizione più che una collaborazione fra figure “adiacenti”, che paiono più impegnate a definire i confini professionali che le distinguono una dall'altra, spesso collocandole in implicite scale di merito o valore più che a sperimentare pratiche di integrazione e composizione dei differenti sguardi sullo stesso “campo di azione”.

9 Una riflessione ben più approfondita meriterebbe ciascun elemento del setting: spazio, tempo, oggetti.

10 Solo a titolo esemplificativo delle corrispondenze che troviamo in “culture” della relazione (educativa o terapeutica) differenti fra loro accenniamo qui alle analogie fra i punti sopra elencati ed alcuni elementi chiave riportati nello scorso numero in un'intervista con una maestra di *scuola senza zaino*, in cui l'équipe pedagogica del centro educativo diurno di Milano si è a sua volta ritrovata: il “bambino al centro”; l’“agorà” come luogo collettivo di condivisione, l'importanza del setting, il concetto di “intervento a termine”; il passaggio di comunicazione/composizione di sguardi fra adulti e con bambini (ricucire le dicotomie fra competenze sociali e apprendimento cognitivo); la personalizzazione dell’“intervento”; l'importanza del gruppo (comunità); la centralità della dimensione relazionale (corporea, prossemica, gestuale, artistica, ascolto...). Avremo modo di nominare più avanti anche l'importanza del confronto/programmazione/discussione/riflessione, delle sinergie fra bambini/genitori/scuola e dell' autovalutazione (autoriflessione e indicatori di osservazione).

a cosa serve quello che fate?

Spesso la prima e la seconda domanda hanno risposte connesse l'una all'altra. Capita così di rispondere già alla domanda successiva, prima che ci venga posta. Ma sentirsi fare una domanda una seconda volta può portare a cercare nuove risposte, o a tradurre dal proprio linguaggio, pensando di non essere stati compresi o di riuscire così a farsi comprendere meglio.

Tra il primo ed il secondo anno di progetto, ad esempio, proviamo a tradurre nel linguaggio delle "life skills", con cui alcune insegnanti stanno familiarizzando attraverso un percorso di formazione, gli obiettivi specifici di ciascun laboratorio, in modo da creare un linguaggio comune anche all'interno della numerosa ed eterogenea équipe di cui facciamo parte. Come in ogni traduzione viene perso qualche pezzetto, che fa nascere l'esigenza di tornare alla lingua madre, trovare giri di parole, inventare un linguaggio ibrido. D'altro canto però fare l'esercizio di definire obiettivi e declinarli in indicatori, permette di creare delle "schede di osservazione" che vengono distribuite a ciascun insegnante e che creano una base condivisa sulla quale cominciare a costruire un puzzle di osservazioni da punti di vista differenti. Per rispondere alla "scomoda" domanda, "quello che facciamo" non serve tanto a confermare le nostre credenze, né a "migliorare" e nemmeno a "convincere o cambiare" qualcuno, quanto a creare lo spazio per un'esperienza condivisa su più livelli (la pratica, l'osservazione, la riflessione e la progettazione) e perché possa generarsi (a livello sistemico) un processo di cambiamento.

Per questo il racconto di ciò che si farà, la condivisione degli strumenti e la narrazione di ciò che sta accadendo e di ciò che è accaduto, è curato in più stanze: fra professionisti (con differenti ruoli), coi bambini, coi genitori. Si è tutti ricercatori, alla ricerca di ciò che ancora non si sa.

funziona? quanto funziona? come lo dimostrate?

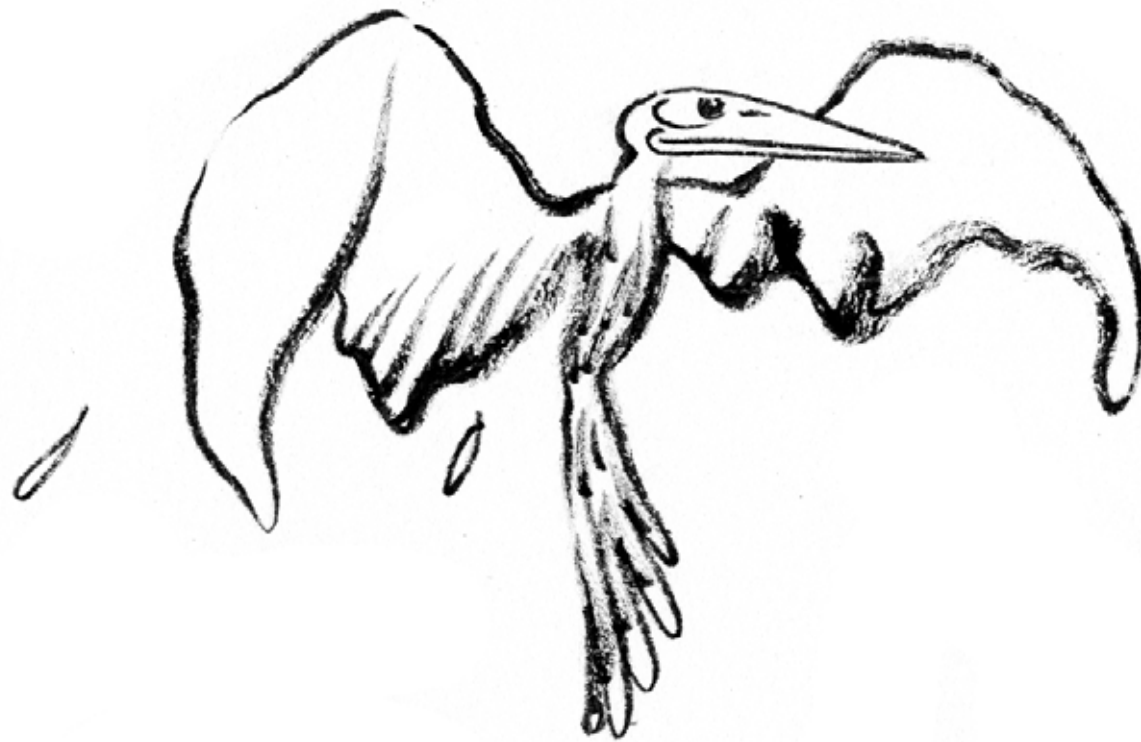
Questa terza "batteria di domande", collocata nel contesto sopra descritto, acquisisce un nuovo significato. Come facciamo funzionare quello che faremo insieme? Come componiamo i nostri sguardi su ciò che faremo? Chi compone questo soggetto plurale?

Il gruppo classe fa esperienza di un processo di collaborazione, in cui è presidiato e restituito il senso delle sue creazioni. In un processo virtuoso (di riconoscimento reciproco), il laboratorio può essere un momento di riflessione anche per gli adulti (ci riferiamo ad esempio ai confronti a partire dagli indicatori di osservazione cui abbiamo accennato sopra, con lo scopo di aprire, anche in progress, domande sul senso e di trovare alcune risposte anche attraverso una progettazione congiunta tra operatori ed insegnanti). Quella di creare spazi di ascolto ed osservazione prima di pensare ad una strategia di intervento è già una strategia: permette di salvaguardare la ricerca del senso del fare in un contesto (quello scolastico) spesso molto affaticato. Talvolta questa struttura aperta permette di rileggere l'ovvio (i bambini difficili ad esempio sono spesso la chiave di accesso al laboratorio per un'intera classe!)

Entrare con un laboratorio significa entrare in relazione con tutti gli attori: dai commessi che aprono aule inutilizzate, alle insegnanti (anche quelle che non aderiscono al progetto), ai genitori, ai bambini... È possibile ampliare gli spazi di coprogettazione tra adulti con ruoli differenti all'interno della scuola? Con quali metodologie ed in quali dimensioni possibili?

La progettazione del laboratorio è una progettazione aperta. Il laboratorio si apre con alcuni incontri preliminari con insegnanti e genitori (di racconto, condivisione, raccolta). Poi inizia il percorso coi bambini (alla presenza, con modalità condivise ex ante e passibili di modifiche in itinere): i primi incontri sono dedicati alla conoscenza (del gruppo, del setting, delle tecniche- funzione mediatrice dell'oggetto e dei materiali). Successivamente si concretizza un'immagine (a partire anche dal colloquio iniziale con le insegnanti), poi una narrazione (dei singoli e del gruppo) ed infine un prodotto collettivo. Di questo processo rimangono registrazioni, dipinti, prodotti artistici, che vengono allestiti in una mostra per narrare il processo, mentre il lavoro sul corpo, non essendo performativo, è "invisibile" ma ha contribuito alla nascita (tramite traduzione) di immagini, oggetti e parole.

In quest'ottica anche il monitoraggio e la valutazione sono parte del processo, esercizi dello sguardo che possono essere raccontati nella forma provvisoria che hanno acquisito al termine del percorso. Gli indicatori di riuscita sono molteplici ed in gran parte consistono in narrazioni. A distanza di un quasi un anno dalla chiusura del progetto ci pare che la chiave per il suo "successo" stia proprio in un possibile passaggio dal voi al noi, che consisterebbe nella partecipazione attiva e plurale ad un processo di significazione dell'esperienza della scuola, con l'obiettivo che ciascuno vi stia "il meglio possibile" riconoscendo il senso costruttivo del suo "stare".



il ciclone

di Valentina Oriani

“**M**adre Santa! Come è cambiato questo posto!” È la voce dell'operatrice scolastica che l'ultima volta, varcata questa soglia, entrava nella casa dismessa del custode della scuola e che oggi, a distanza di circa tre anni dal nostro insediamento, visita meravigliata un centro educativo, anzi, un laboratorio dell'educazione.

In effetti, ricordando il primo sopralluogo in queste quattro mura, mi sovviene l'immagine della piccola Dorothy e del suo Toto immersi nel grigiore statico del Kansas.

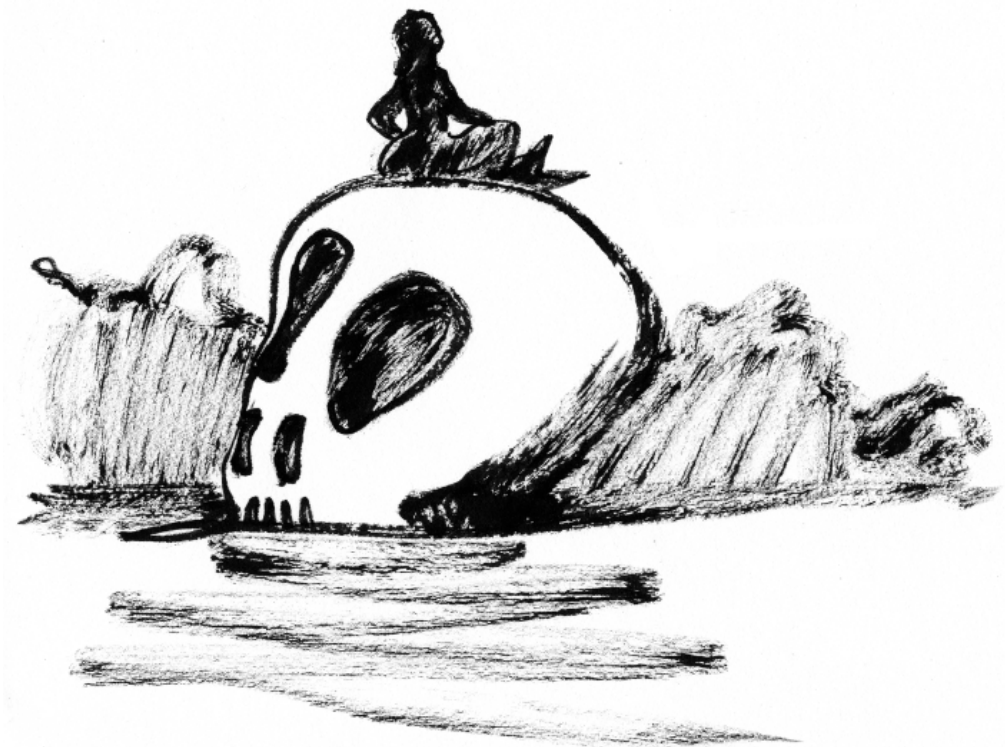
Da qui è passato un ciclone che ha interrotto la noia, sconvolto l'abbandono, ritracciato i confini. La rivoluzione a colori che con sé ha trasformato la casa e l'ha trasportata in una nuova dimensione, entrambe tutte da esplorare.

Il primo passo? Impiantarsi, traslocare, riorientarsi, familiarizzare. All'indomani del ciclone, le quattro mura del nuovo centro si sono assestate, il gruppo di lavoro riapre i battenti e, catapultato in un nuovo contesto, si affaccia entusiasmato, coglie delle rassicuranti somiglianze, incapace di afferrare nell'immediato le differenze più sottili. Allora, impaziente esplora e prepotente si mobilita. Riunisce i vicini, si presenta, racconta di sé, si dice intenzionato a volersi occupare di un problema molto sentito e stringente, una piaga pronta a espandersi, vuole anche occupare un posto nella nuova comunità. Dopodiché il gruppo attende che il passaparola agisca, aspetta che qualcuno superando la sfiducia, bussi. Una porta a vetri protegge, ma lascia intravedere la stessa casa pronta a ripopolarsi. Le scale segnano il passaggio di chi sceglie di abitarla e che con sé porta nuove esigenze e introduce molteplici domande. Le stanze ricevono nell'essenza del bianco, non assalgono con tinte forti, lasciano immaginare, riflettere, spandere i colori, depositare i messaggi. Le finestre, tante, ampie, proiettano in quel fuori talvolta inospitale, che ogni giorno timidamente o irrompente permea, si sospende per poi indicare nuovi sentieri.

Ricostruirsi e ricostruire. L'équipe di *Frequenza200* ha aperto il suo cantiere. Come in tutte le opere di ristrutturazione, il disordine regna sovrano, segna la condizione indispensabile del riinizio, costringe a percorrere per tentativi la nuova direzione a prima vista non presidiata. Da un lato, una ricca cassetta degli attrezzi messa a disposizione dalla squadra di lavoro, la sommatoria di ruoli da mettere in dialogo e coordinare, la costante contaminazione tra punti di vista, bisogni e pratiche. Dall'altro, una problematica tutta da rivisitare alla luce delle nuove, più intense sfumature.

Forti di una struttura che robusta e convinta si è saputa conservare, ci siamo ristrutturati in funzione del potenziale umano e dell'ambiente, abbiamo incalzato la tendenza del momento, il fenomeno dell'abbandono scolastico e in opposizione ad esso, abbiamo installato nuovi progetti, rinnovato le consuete strutture per riconcepire i nostri spazi di azione. Siamo partiti con il replicare ciò

che padroneggiavamo, che avevamo già sperimentato in materia di dispersione scolastica in altri luoghi, con altri ragazzi, famiglie e insegnanti. Ci siamo per un breve periodo ambientati, molto del nostro lavoro conseguiva senza grossi intoppi e nel frattempo la squadra si ristabiliva. Ciascun membro dell'équipe contribuiva a mantenere salda la struttura nella sua posizione, talvolta tacendo del timore che la più minima oscillazione potesse far crollare quanto di già costruito. Poi, i nuovi abitanti e il nuovo vicinato ci hanno distintamente messi alla prova reclamando il bisogno di cure e attenzioni particolari, spingendoci ad architettare modelli di intervento *ad hoc*, ad affrontare le numerose complessità specifiche. L'équipe ha percepito i primi scricchiolii, si è sentita chiamata ad affinare lo sguardo per ricercare i punti di cedimento e, una volta individuati, si è a lungo interrogata su quali modifiche strutturali potesse apportare. Una tromba d'aria penetra le nostre quattro mura e ci obbliga alla ripartenza, di nuovo. Liberando il campo dal pregresso superfluo e concentrandoci sull'essenziale, ragionando sugli elementi caratteristici del nuovo ambiente, abbiamo rottamato alcune vecchie pratiche, abbattuto gli ostacoli, ripreso le misure nel presente. In concorso con le tante risorse messe a disposizione del progetto e in collaborazione con le numerose figure coinvolte, abbiamo riprogettato gli ambiti di intervento del centro, ripulito il campo da malintesi, da aspettative mal riposte. Uno dei passaggi fondamentali è stato fissato dal nostro riposizionamento interno ed esterno, abbiamo rideterminato le nostre funzioni e le nostre competenze, abbiamo ristretto il campo di azione. Non più maghi del tutto trasportati dal vento, ibridi multifunzionali capaci di intervenire in qualsiasi aspetto del vivere adolescenziale, ma specialisti con indosso le lenti a contatto pronti a individuare i tanti fattori alla base della dispersione e a tramutarli in intelligenza, passione e coraggio. Ciò che ci ha



orientato è dunque stata una serie di scelte. Abbiamo steso una lista di indicatori quantitativi e qualitativi mediante cui rilevare l'esposizione dei minori e delle loro famiglie al rischio di dispersione scolastica, elementi concreti mediante cui approntare una più attenta lettura del fenomeno. Li abbiamo trasmessi ai docenti, per accompagnarli nella loro osservazione diretta degli alunni in classe, per indirizzarli nella selezione dei possibili futuri abitanti del centro.

Utilizzando un linguaggio comune e incrociando i dati di lettura sulla dispersione scolastica, l'équipe si è potuta dotare di nuovi e utili strumenti per pianificare il lavoro nella dimensione di gruppo e con il singolo ragazzo, la sua famiglia, i suoi docenti. La novità del secondo anno scolastico di *Frequenza200* a Milano è stata caratterizzata dalle novità introdotte con il progetto personalizzato a termine. Perché anche i percorsi educativi possono finire, invece che trascinarsi all'infinito. In concreto: a seguito della prima fase di osservazione e conoscenza reciproca, si celebra il primo colloquio individuale tra ragazzo ed educatore, si stende un patto e si compila un piano personalizzato dove vengono fissati obiettivi specifici e risultati attesi, dove si concordano momenti di monitoraggio congiunto. Dotarsi di questo strumento ha consentito alla squadra di educatori di precisare ulteriormente la domanda, di lavorare in profondità per farla emergere, di rendere visibile il percorso, concependo un sistema di valutazione in itinere in grado di segnare i tracciati, di focalizzare la meta, di toccare il traguardo. Ebbene sì, oggi, a distanza di quasi tre anni raccontiamo anche dei finali di *Frequenza200*: sveliamo la nostra natura palesemente umana, consegniamo a Dorothy le sfavillanti scarpette rosse e le lasciamo scendere le scale festeggiando il suo essere pronta.



per nostra regola

di Lapo Vannini

Quando i ragazzi di San Basilio hanno finalmente popolato il centro *Frequenza200* di Roma, lo hanno subito riempito con una vitale e energica vivacità. Le stanze sono piuttosto grandi e i corridoi sono ampi, le pareti ancora sgombre per scelta, pochi i disegni e le decorazioni. La nostra idea è di costruire il luogo insieme ai ragazzi, iniziare a dargli un'identità con loro, riempirlo non solo fisicamente, ma anche di contenuti portatori di un significato collettivo e partecipato. Il primo gruppo di ragazzi che hanno iniziato a frequentare il centro provenivano da classi di IV e V elementare e subito hanno cercato di riempire i vuoti con tutta l'energia di cui sono capaci attraverso la corsa, la voce, la bramosia di giocare tutto il giocabile.

Siamo a San Basilio da troppo poco tempo per poterci già esprimere con una certa cognizione sulle identità del quartiere, ma certo abbiamo colto quanto fosse ancora forte il ricordo della scuola media presente nella struttura fino a cinque anni fa, molti dei genitori che accompagnano i ragazzi al centro sono stati studenti della scuola, altri in un modo o nell'altro ci hanno lavorato, tutti sanno che i motivi che hanno portato alla chiusura della scuola sono penosi e legati alla storia del quartiere e alle sue difficoltà.

Evidentemente siamo percepiti come un'identità altra che abita dentro un luogo proprio, la ex scuola e il quartiere. San Basilio è un quartiere alla periferia di Roma, tristemente noto alle cronache per questioni di malavita organizzata, è un quartiere che combatte con gli stereotipi che purtroppo ha anche contribuito ad alimentare, ma è anche il quartiere che grazie al contributo di alcune associazioni che vi operano da tempo, ha visto fiorire iniziative volte a contrastare questa connotazione nel quale sembra essersi impantanato. San Basilio è popolato di persone semplici, generose, stanche di essere al centro delle cronache, desiderose di lasciarsi molto alle spalle e di cominciare a vedere prospettive diverse soprattutto per i propri figli.

Naturale che la realtà sociale al suo interno contenga un livello di complessità che ha bisogno di tempo per essere letta e interpretata e così ci predisponiamo ad accogliere senza porre accenti sul nostro modo di essere o vedere le cose, ma cercando di scoprirli e scoprirli insieme, man mano che il percorso dopo essersi avviato inizia a tracciarsi, come un sentiero di montagna che al primo sguardo dell'uomo urbano non è visibile non essendo segnato da strisce e marciapiedi.

Ci accorgiamo presto quanto sia usuale da queste parti proporre delle attività con un fare piuttosto perentorio, contenere la straripante energia con una certa dose di autorità e usare con disinvoltura le mani e la forza nella soluzione dei conflitti. Niente di sconvolgente siamo gente di mondo, sappiamo benissimo che le nostre sono le strade dove perfino Mahatma Gandhi finirebbe schiacciato sulle strisce pedonali mentre attraversa col verde e alza le mani per farsi notare, tuttavia siamo ben decisi a comportarci in maniera diversa. Abbiamo avuto la

sensazione che il nostro differente approccio all'inizio sia stato letto come incapacità di imporsi, mancanza di autorevolezza e, in poche parole, "con loro famo come ce pare". Ciò comporta una certa dose di fatica quando si propongono attività di gruppo come giochi o laboratori. Anche il momento della merenda: apparecchiare insieme il tavolo, disporsi in cerchio, lasciare pulito e rimettere a posto, è un'attività che richiede una certa dose di energie per essere compiuta e mantenuta.

Alcuni genitori ci hanno invitati a essere più autoritari, perché si dà il caso che qui funzioni così: "la gente è ignorante e se non ti guadagni il suo rispetto poi non te ne daranno mai".

Il nostro approccio rappresenta perciò un modello nuovo, sconosciuto, al quale prendere le misure, attraverso la sfida, la prova, il riscontro diretto. Noi raccogliamo la sfida sapendo quanto siano nocivi all'autostima del ragazzo la coercizione, il contenimento coatto permanente e ripetuto e la ricaduta di ciò sul successo scolastico. La nostra attenzione è tesa a rendere i ragazzi partecipi delle proprie scelte e consapevoli delle conseguenze generate dal loro comportamento. Per arrivare a questo è necessario anche vivere il fallimento di una proposta, se il gruppo dimostra di non essere in grado di svolgere un'attività deve viverne fino in fondo le conseguenze, se non riusciamo ad andare avanti l'attività si ferma e non si fa più. L'attenzione si sposta allora sull'inattività, sulla nostra incapacità di giocare, di divertirci, sugli elementi o i soggetti che ci impediscono la reale libertà di costruire qualcosa insieme, anche se per pochi minuti. Si tratta di una sfida ambiziosa, ce ne rendiamo conto e spesso ci sentiamo anche isolati quando osserviamo che il mondo adulto che ci circonda ha smesso di crederci totalmente.

A tale proposito il comportamento degli adulti nel quartiere è già indicativo di per sé. Vigge la regola del farsi rispettare e di marcare il territorio con aggressività. Ciò è visibile nei comportamenti non verbali, nelle scritte sui muri, negli sguardi di alcuni sconosciuti e purtroppo anche in una manifesta violenza. In un contesto come questo si sta sulla difensiva, è permesso l'ingresso solo in punta di piedi. Sono gli stessi ragazzi a raccontarci come in famiglia sia consueto l'uso delle punizioni, il genitore che alza le mani sul figlio è visto come una logica conseguenza di un comportamento fuori dalle regole. Allora noi proponiamo di scriverle insieme le nostre regole, proponiamo di decidere quali siano le regole che vogliamo istituire nel centro per condividerle e permetterci di stare in questo luogo come ci piace. Sarà che anche la parola regola incentiva una serie di stereotipi, ma i ragazzi hanno ben presente (come sempre del resto), quali siano le basi di un comportamento per un convivere civile. Così scriviamo un elenco di regole che non sono affatto banali e tanto meno superficiali.

Le scriviamo su delle strisce di carta, le ritagliamo e una a una dopo averle commentate le incolliamo su un cartellone. Decidiamo di appendere il cartellone all'ingresso, dove può essere visibile anche ai genitori.

Non ci aspettiamo che magicamente tutto questo abbia una ricaduta immediata, ma è il primo passo dentro a quel percorso che ci fa conoscere, ci rende riconoscibili e aggiunge un mattoncino alle fondamenta della nostra relazione educativa, mantenendo ognuno la sua identità, ma riconoscendo quella dell'altro e nel contempo imparando a rispettarla.

Così tra alti e bassi, tra momenti piacevoli e alcuni più faticosi il centro man mano si riempie di disegni, decorazioni, ricordi e passaggi. Siamo appena partiti si può dire, ma già stiamo imparando a conoscerci mentre lasciamo tracce del nostro percorso. Un percorso ancora poco visibile, abituati come siamo a seguire le strisce delle carreggiate, ma l'unico percorribile per risalire la montagna, dove volenti o nolenti, per il momento, si può arrivare solo a piedi.

le nostre regole

Rispettare le regole

Non si litiga

Si rispettano le ore stabilite (es. stiamo giocando e due altri mangiano)

Non si picchia

Non provocare

Stare in silenzio

Non si dicono le parolacce

Si tengono in ordine i giochi e i materiali

Aspettare il suo turno

Rispettare gli altri

Non prendere in giro i tuoi compagni

Non parlare sopra agli educatori

Si parla uno per volta

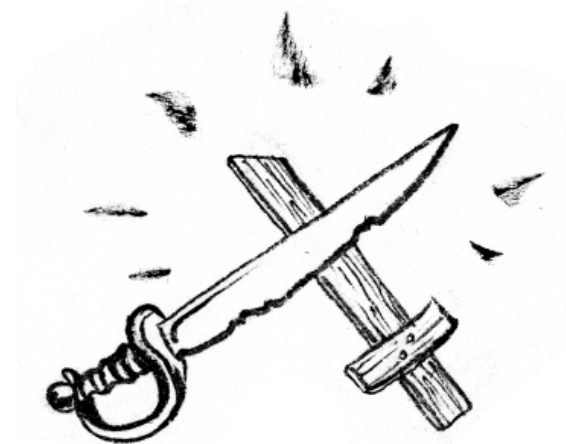
Ci si ascolta

Non si spinge

Si rispettano i materiali

Rimetti a posto i giochi dopo averli usati

Quando si gioca non ci si picchia né ci si spinge



il lavoro del gruppo frequenza200 napoli

a cura del Centro I.A.M.M.E.

1) *Cambiamenti*. Ovvero, dall'inizio del vostro lavoro in questo programma ad oggi cosa è cambiato:

a) *Nel contesto (ragazzo, famiglia, quartiere, città, scuola...)*

b) *Nella vostra metodologia*

c) *Nel vostro modo di essere e di operare*

Questi anni, che ci hanno visti protagonisti attivi in un lavoro di intervento e di prevenzione sulla dispersione scolastica, sono stati caratterizzati da una crescente attenzione ed allenamento ad osservare i contesti nei quali il fenomeno della dispersione ogni giorno si manifesta.

In primo luogo, sentiamo di dover evidenziare nei contesti in cui quotidianamente lavoriamo una maggiore attenzione al fenomeno dispersione da parte degli istituti scolastici, in risposta ad una tendenza opposta in termini di priorità e di valori da parte di alcune famiglie, in cui l'istruzione e in particolare i rapporti con l'istituzione scuola diventa sempre più scadente e "deteriorato", anche a partire dalla scuola primaria. La scuola risulta sempre meno attrattiva per i ragazzi nonostante sforzi che, in alcuni casi essa fa, per rendersi accogliente e per "ospitare" anche quei ragazzi che a scuola proprio non ci vogliono andare. Inoltre, la crisi economica che ha fortemente destabilizzato l'intero Paese ha, di fatto ancor più scoraggiato quelle famiglie e quei ragazzi e per i quali la scuola finisce "per non servire" perché non consente di fatto l'accesso al mondo del lavoro e non consente una mobilità sociale, per cui andare a scuola diventa "tempo perso, non serve, è tempo sprecato".

Dal canto suo la scuola e gli insegnanti non sanno più cosa inventarsi pur di facilitare il processo di affezione alla scuola, servendosi spesso di progetti e mettendo in piedi attività che di fatto con la scolarizzazione apparentemente non hanno niente a che vedere, ma che invece risultano proficui nel creare una relazione positiva con la scuola, non so quanto sull'istruzione in termini di conoscenze didattiche, per cui ci troviamo spesso con ragazzi che frequentano la scuola ma sempre più "ignoranti".

Nella nostra metodologia grande spazio è stato dedicato all'uso della didattica alternativa, che credo rappresenti un buon modo per consentire lo studio delle principali materie scolastiche attraverso strumenti che facilitano l'apprendimento e che risultino "interessanti" per i ragazzi, in modo da consentire l'acquisizione di quelle competenze di base che a volte, vengono sacrificate pur di tenere il ragazzo tra i banchi di scuola e affinché non si disperda. Questa metodologia nel tempo, si è sempre più affinata, in base alle richieste e caratteristiche dei diversi gruppi classe.

Inoltre, il nostro lavoro nel tempo si è orientato verso una maggiore partecipazione e coinvolgimento delle famiglie, che rappresentano la vera forza motrice

per il ragazzo. Infatti, lavorando sull'empowerment genitoriale si è osservato una ricaduta positiva sull'atteggiamento del ragazzo verso la scuola.

Rispetto ai cambiamenti dell'operare, riconosciamo di aver superato delle rigidità personali dettate da un pregiudizio rispetto ad alcune posizioni spesso da noi giudicate di disinteresse sia delle scuole che delle famiglie e dei ragazzi.

Per quanto riguarda più nello specifico, l'ambito relativo al lavoro svolto dalla psicologa, principalmente attiva nelle scuole attraverso sportelli di ascolto, ella constata di avere nel tempo sempre con maggior frequenza consentito la partecipazione ai colloqui, qualora le sembrasse opportuno, ad altri soggetti vicini al ragazzo segnalato come problematico, al fine di allargare il contesto e dare valore alle risorse personali piuttosto che puntare il dito agli aspetti problematici o patologici. Allargare il contesto di intervento si è spesso rivelato efficace perché ha consentito di creare attorno al minore una rete attiva di affetti e di interesse che ha poi motivato il ragazzo alla frequentazione.

2) *Quali sono gli elementi maggiormente significativi raccolti in questi due anni che possano avvalorare/evolvere la comune mappa di ricerca prodotta nel primo anno?*

Crediamo che gli elementi emersi in questi anni di lavoro ci spingano a spostare il focus attentivo dalla scuole secondarie alla primarie, dove comincia ad insinuarsi il germe della dispersione. Non ha molto successo, come purtroppo ne abbiamo testimonianza, rincorrere ragazzi che verso la scuola non hanno mai nutrito un sentimento positivo, cercando poi di "sedurli" offrendo loro attività e progetti tra i più svariati affinché quantomeno frequentino la scuola. È necessario, perciò fare prevenzione alla dispersione piuttosto che intervenire sui drop out.

3) *Quali sono gli elementi che maggiormente caratterizzano la vostra metodologia di lavoro rispetto al tema "dispersione scolastica"?*

Come ci siamo detti dovrebbe essere qualcosa che contiene in sé i germi di una scuola nuova. La nostra metodologia si caratterizza per una grossa versatilità e sulla necessità di creare interventi che rispondano alle richieste e caratteristiche della platea. L'analisi di contesto, rappresenta un punto di partenza fondamentale per un'azione di successo unitamente ad una stretta collaborazione con gli istituti scolastici e le altre agenzie educative del territorio.

Di certo crediamo nella combinazione integrata di attività di sensibilizzazione, extra-scolastiche e del tempo libero. Attività ricreative e formative che rafforzano e definiscono il tradizionale percorso scolastico, rimotivando i giovani attraverso una logica di "individuo-gruppo-comunità". Attivare un percorso teso al miglioramento sistemico-relazionale attraverso laboratori ludici, ricreativi ed educativi; laboratori di gestione e risoluzione pacifica dei conflitti; attività socializzanti di contrasto alla violenza e all'aggressività. Realizzazione di attività tese al miglioramento /potenziamento delle competenze e del rendimento scolastico con supporto didattico, didattica alternativa, percorsi di facilitazione dell'apprendimento.

***D**i seguito qualche materiale utile ad affrontare i nodi metodologici emersi durante gli incontri con gli operatori. Cercando di andare oltre tecnicismi e formalismi, il nostro terzo numero di Lenti a contatto si chiude così come era cominciato: con un invito alla cooperazione educativa autentica.*



il dialogo delle piccole cose

una preside, un educatore e uno studente a confronto

di Roberto Giorgi

Ogni epoca ha manifestato la propria nostalgia per un passato ideale e idealizzato: gli antichi vaneggiavano di un'età dell'oro, i moderni della classicità e noi non siamo da meno. Enzo Biagi riuscì a sintetizzare questo fenomeno in una sentenza: "Il passato ha sempre il culo più roseo".

Chi ci precede nel cammino dello sviluppo intellettuale ha dimostrato capacità di produzione titaniche, tanto che Bernardo di Chartres soleva definire già i suoi contemporanei nel xii secolo "nani sulle spalle di giganti". Oggi Dario Fo si limita a dire: "Non si fa in tempo a scrivere qualcosa, che i classici ti hanno già citato". Ma se c'è una cosa che ammiro dei nostri tempi è la capacità di sperimentare in ogni ambito. La libertà di osare una ricerca spinta sempre oltre.

E il luogo deputato all'esplorazione di conoscenze e metodi è la scuola. Paradiso perduto, a volte ritrovato. Ritrovato in una preside preparata e, nonostante questo, capace di un'incosciente lungimiranza. Ritrovato in un avventuriero un po' insegnante, un po' educatore, un po' manovale. Ritrovato in un quartiere fatto di volti, di smorfie, sorrisi, occhi crudeli, dolci, sognanti. In cui il bene e il male sono una miscela che ogni giorno tentiamo di distillare, aggiungendo pazientemente gocce di buon senso, sapere e onestà.

La preside dell'Istituto Comprensivo "Regio Parco" di Torino conosce i suoi giovani studenti per nome e trova il tempo di riceverli. Soprattutto i più faticosi che, come suol dirsi, quando sono assenti si riesce a lavorare. Per questo Y. le ha scritto una lettera. Combattuta, come tutto ciò che fa. Composta volentieri in alcuni momenti, usandola come merce di scambio in altri. Intorno a questa lettera ci siamo seduti per parlare di scuola e di vita. La conversazione che ne è scaturita è resa in queste righe, con sbrigativi accenni e suggestioni dei quali qualche battuta tra virgolette ne è l'impronta, senza nessuna pretesa completezza. Non era nostra intenzione delineare un quadro analitico del mondo scolastico, semmai siamo nel campo dell'arte concettuale.

"Questi ragazzi sanno fare, quando messi nelle condizioni di agire", quando agire ha un senso.

Loro sono il sangue della scuola, perché trasportano il nutrimento, ma come il sangue portano in circolo anche virus e malanni. Questa linfa contiene il più

bravo della classe come il più in crisi, il giusto e l'errore, il facile e il difficile. Potenziamiento, consolidamento, recupero. Come diligenti scienziati ne abbiamo isolata una goccia e, a fatica, le abbiamo dato voce. Di certo Y. non era preparato, forse non sarebbe nemmeno venuto senza una certa insistenza, ma se non altro ha portato con sé la sua spontaneità, tenera e aspra.

Mi sento quasi in imbarazzo nel descrivere una preside che coincide con il personaggio letterario, l'archetipo: dolce e autorevole, energica e propositiva, accogliente come vorrebbe i suoi insegnanti e il suo personale. Sorridente e salda; capace di empatia con i suoi giovani. Li conosce di nome e di fatto. È ineluttabile che sia preside, una grande madre di sei scuole. La scrivania ingombra di circolari e rendicontazioni non la allontana dai suoi interlocutori; fa parte del suo abito, del suo essere. Una sorta di centauro, genia di precettori.

Il ragazzino dialoga a monosillabi e imbarazzi. Ha voglia di parlare solo quando non è il suo turno. Non ci si allarmi, non è stata una tortura.

Viene letta la lettera: un flusso di coscienza pieno di errori ortografici; eppure va detto che Y. non aveva mai scritto così tanto. Per la prima volta ha redatto una bella copia dei suoi geroglifici. Comunque ci è servita da spunto, da traccia, è un pretesto.

La preside legge e decifra, lui ci aiuta a capire sussultando quando si accorge della poca cura con cui ha scritto. Vale la pena trascrivere una versione corretta che ci faccia ingannare il tempo, mentre immaginiamo la dirigente impegnata in una delle tante telefonate estenuanti con il burocrate che le chiede carte su carte, per autorizzare una piccola festa o per la correzione di un vizio di forma o la firma digitale, la vertenza sindacale, il responsabile della sicurezza, la circoscrizione...

"Cara preside, le scrivo cosa penso della scuola dopo 5 anni che la frequento quasi tutte le mattine. Io odio la scuola, perché ci si alza troppo presto. Qualche volta ci vado volentieri.

Studiare per me significa leggere, scrivere cose.

Il banco non fa niente, sa solo stare zitto, serve per poggiare le cose.

Non sto mai al mio posto, mi viene da alzarmi, camminare, passeggiare in corridoio. Un po' mi dispiace perché perdo la lezione.

La lezione è una professoressa che spiega.

Ci sono prof che spiegano bene e con calma, qualche altra molto velocemente.

Spiegare è farti capire le cose.

Io di queste cose non mi ricordo niente, ma le professoresse mi hanno aiutato a capire da solo.

L'aula ha un bel colore che non dà fastidio. La scuola ti aiuta a imparare un mestiere?"

Permettetemi di far notare che tutto questo non è banale. C'è un abisso sotto la concatenazione di idee e singhiozzi. C'è il rapporto tra contenuti e competenze, c'è la questione del corpo negato all'interno delle classi. Ci sono spazi, materiali, didattica, costruzione dell'autonomia. Tutto in nuce, abbozzato impressionisticamente, intuito.

Ne abbiamo discusso rendendo vivo ciò che nelle pagine digitali della "Buona scuola", la "Scuola che vorrei" o "Cambiamo la scuola" è prosa saggistica.

Il quattordicenne è a tratti insofferente e nervoso; devo ammettere che ha parlato poco, ma non è affatto facile per lui abituato alla strada. Il suo antenato in letteratura è Gavroche, eroe nelle strade parigine dei *Miserables*.

Con i preadolescenti non madrelingua ci inganniamo facilmente pensando che abbiano una piena comprensione, poiché sono straordinariamente abili a farcelo credere. La preside ascolta e gli dice: "Grazie alle vostre osservazioni io posso migliorare la scuola". Ma osservare è faticoso e ancora di più esprimersi.

Durante la conversazione sincopata dai monosillabi del giovane, lui si è trasformato nello specchio delle nostre riflessioni, una sorta di simulacro. All'alunno ignoto. Ci ha permesso di tornare all'essenza del nostro compito: "Prenderci cura della crescita dei nostri piccoli". E alla base della pedagogia: "L'errore è il motore dell'apprendimento".

Ecco il passato. La scuola si è appesantita perché non ha più solo il lavoro con i ragazzi. Riunioni e straordinari avevano una ricaduta immediata sulla vita di classe. La parola *progetto* che usiamo parossisticamente non aveva quell'accezione meccanico-finanziaria che ha oggi. Riecheggia la parola *curvatura*. Curvatura è termine proprio del lessico del dirigente scolastico, evidentemente riveste un ruolo significativo nella loro formazione. Ha qualche connessione con la flessibilità e l'adattamento, doti necessarie ai giocolieri, agli educatori e ai presidi.



Ci vuole una solida abitudine al lavoro per resistere e non gettare tutto dalla finestra. Alcuni ce l'hanno, siano essi adulti o ragazzi. Il sistema non ci semplifica la vita con il suo delirio di perfezionismo formale, intenzionato febbrilmente a far entrare il cerchio mediterraneo nel buco quadrato anglosassone. Questa è la scuola di carte. Il sistema, basato sulla progettazione, stanca, come stancano i ragazzi estremamente complessi. Però nella scuola di persone si intravede una squadra composta di alunni, insegnanti, educatori: se vinciamo noi, vincono loro. Bisogna ricordarlo quotidianamente nelle classi, dove facilmente si perde il controllo delle proprie emozioni. Si cede alle simpatie e alle antipatie. Si dimenticano le età di ciascuno in un crescendo di incomunicabilità e nervosismo. Forse il nodo gordiano è proprio il filtro affettivo che spezza quella "alleanza" così necessaria. Soli contro tutti è estenuante.

Tuttavia nella stanchezza ci sono due fattori profondamente differenti. Uno è sano e consiste nella fatica che, parafrasando un vecchio adagio, "dà lieto dormire". Con un buon sonno si è più forti di prima. L'altro invece è logorante, dovuto a qualcosa di incrinato: lo stress. Eliminare le fonti di stress è l'urgenza della *koinè* scolastica. Urgenza avvertita consapevolmente dagli adulti senzienti e ingenuamente dai giovani.

Cosa genera lo stress? Le piccole cose. Oggetti che cadono, rumori molesti. La campanella deve necessariamente scandire le ore simulando un grido disperato? Forse delle note dolci potrebbero essere più gradevoli. Alcune dinamiche legate all'abbigliamento... La preside ci racconta un'esperienza a cui si ispira per iniziative future: durante un progetto di scambio ha visitato due scuole finlandesi nelle quali gli studenti tolgono le scarpe all'ingresso e mettono le pantofole come a casa. È una rivoluzione di prospettive e sensazioni, nonché una soluzione definitiva al problema dei calci. Y. sorride... Le file alla mensa, gli intervalli, le grida, la costrizione del rimanere seduti. Non possiamo bandire i corpi dal tempo scuola. Essi crescono nel bisogno di movimento. Siamo convinti che dopo un'intensa e sistematica attività motoria l'apprendimento darebbe risultati da Invalsi truccati. Per ora abbiamo il terrore che qualcuno si faccia male nelle fisicità clandestine.

Queste e tanti altri piccoli dettagli, risolvibili senza ulteriori spese, sono piaghe sconcertanti che ci affliggono. Queste le considerazioni scaturite da un incontro a metà tra il dialogo e l'intervento educativo in cui inevitabilmente la presenza del sangue e del corpo ci ha ricondotto al quotidiano e ai suoi affanni.

Ma per noi il quotidiano non è un dramma. Noi amiamo la scuola. Per Dante l'ultima guida è Bernardo, che lo conduce fino a "infuturarsi", fino a "ficcare l'occhio nel mistero dell'eterno consiglio", Bernardo, come Virgilio e Beatrice, è figura metaforica. Lui rappresenta l'amore mistico. Così noi arriviamo ogni anno a riveder le stelle di giugno. Guidati da amore. Questa per ora è la condizione necessaria, almeno fino a quando non ci saranno quattro ore di sport al giorno, dolci melodie a scandire le lezioni e pantofole ai piedi.

didattica per competenze

dal come si impara al come si potrebbe insegnare

di Luca Ercoli

Nel precedente numero di "Lenti a contatto" ho toccato il tema della diversità degli stili di apprendimento come variabile collegata al successo scolastico. Nel seguente articolo tratterò il tema dell'adozione in aula di una didattica attiva (Dewey) e per competenze (Ue), basata sulla diversificazione delle modalità di insegnamento, in linea con il *learning style inventory* di D. Kolb (1976). Mostrerò i motivi per i quali tale approccio didattico può essere adottato come proposta metodologica di prevenzione Universale e Selettiva¹ della Dispersione Scolastica (rivolta all'intero gruppo classe o ad un gruppo considerato a rischio). Fornirò un quadro di sintesi delle quattro fasi didattiche, racconterò infine gli esiti possibili delle sperimentazioni in aula, così come le probabili fatiche, le comprensibili resistenze al cambiamento e gli inevitabili errori che ogni insegnante ed educatore troveranno sul proprio cammino adottando tale metodologia.

Il primo punto sul quale mi soffermerò è *la natura preventiva, proattiva e inclusiva di un metodo* che volge il proprio sguardo allo sviluppo delle competenze, intese come "le capacità di utilizzare conoscenze, abilità e attitudini personali nelle diverse situazioni di studio e di lavoro, per la crescita personale e professionale" (Ue 2006). Tale ipotesi si basa su quattro assunti principali:

- *la necessità di promuovere competenze di cittadinanza.* Le scuole primarie e secondarie sono chiamate a promuovere e valutare le competenze di Cittadinanza (Ue 2006) negli studenti (competenze trasversali e curriculari) come complemento alle conoscenze. Esse sono definite come competenze utili a favorire l'inclusione sociale dei futuri cittadini della Comunità Europea e quindi tali da contrastare anche l'insuccesso scolastico. Da tale prospettiva il loro sviluppo non è più opzionale, ma necessario ed i docenti sono chiamati a riorganizzare il proprio metodo di insegnamento in funzione di questa nuova necessità.

- *l'inevitabilità dello sviluppo delle life skills nella didattica per competenze.* Nel promuovere le competenze di cittadinanza l'insegnante sviluppa delle *life skills* (abilità di vita), che l'Oms individua come fattori di protezione che promuovono la salute psico-fisica dei bambini (cognitiva, emotiva e relazionale) e contrastano futuri rischi di disagio sociale (bullismo, dipendenze, disturbi alimentari,

1 *Prevenzione Universale* ovvero indirizzata ad una intera categoria di popolazione (nel nostro caso i giovani studenti delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado), *Selettiva* laddove indirizzata ad una sottocategoria considerata particolarmente vulnerabile (nel nostro caso studenti che hanno delle fragilità sociali, relazionali, familiari, scolastiche per le quali sono a rischio di insuccesso scolastico). Sostituisce la precedente accezione di *prevenzione primaria*, categoria nata in seno all'Oms. Per ulteriori informazioni si rimanda all'Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze (Oedt). <http://www.emcdda.europa.eu>

disturbi sessuali) ivi compreso l'insuccesso scolastico. Attraverso la didattica per competenze i docenti sviluppano degli inevitabili effetti collaterali di segno positivo: promuovono benessere nei propri studenti.

- *L'imprescindibilità delle metodologie attive nella didattica per competenze.* Per poter essere promosse e sviluppate negli studenti, le *skills of life* e le competenze trasversali richiedono l'assunzione di un requisito vincolante: l'utilizzo di una metodologia attiva (Dewey) e centrata sul soggetto studente che diviene protagonista del proprio processo di apprendimento ed in grado di *sapere, saper fare e saper essere* ovvero di *sapere di sapere di saper fare* (meta cognizione).

- *La necessità di introdurre un ciclo didattico a 4 stadi.* L'insegnamento tradizionale va ampliato poiché la *lezione frontale tradizionale* (che favorisce il *watching*) e i compiti a casa (che favoriscono il *thinking*) raggiunge il 50% degli stili di apprendimento presenti in una classe. *L'apprendimento attivo non intende sostituire la lezione frontale, ma integra l'insegnamento tradizionale aggiungendo 2 fasi metodologiche* nello sviluppo delle unità didattiche del programma ministeriale: la fase di lavoro in piccoli gruppi (che favorisce il *doing*) e la fase di riflessione plenaria *ex post* dell'esperienza sia in termini di processo che di esiti (che favorisce il *feeling* o *auto-orientamento*).

Il secondo punto riguarda il *quadro di sintesi della metodologia proposta*. In Italia negli ultimi decenni le applicazioni pioneristiche basate sulla didattica *laboratoriale*, sulla didattica *cooperativa* e sulla didattica *per competenze* hanno mostrato i vantaggi di metodi volti a stimolare gli aspetti esperienziali, cooperativi e meta riflessivi dell'apprendimento che spesso appaiono come il nodo dolente della didattica frontale tradizionale (a prescindere dall'interattività):

«Per didattica *laboratoriale* intendiamo una situazione di apprendimento in cui gli studenti sono chiamati ad affrontare un problema disciplinare o multidisciplinare rispetto al quale posseggono solo alcune conoscenze generali. Queste verranno utilizzate per affrontare e risolvere un problema nuovo, il che richiede una raccolta di informazioni, l'utilizzo di strumenti, l'organizzazione del gruppo di lavoro con la definizione dei ruoli di ognuno ed infine una relazione sui risultati ottenuti. Realizzare un'attività di didattica *laboratoriale* non è facile: il docente deve tradurre un concetto in un problema che gli studenti possano affrontare e risolvere, facendo tesoro delle conoscenze teoriche già in loro possesso. Deve cioè trasformare obiettivi e contenuti in esperienze educative» (P. Tieri 2008)².

Questa definizione, a seconda delle età, della tipologia di scuola e di studenti, della materia insegnata, viene declinata diversamente, ma i principi di fondo rimangono invariati. All'interno di questo impianto didattico è possibile riconoscere le 4 fasi di lavoro necessarie a percorrere il ciclo di apprendimento descritto da D. Kolb³.

In questa sede i 4 passaggi verranno presentati in maniera ordinata, distinta, seguendo un ordine orario. Nella pratica d'aula il tutto si sussegue freneticamente, si mescola imprevedibilmente, e crea passaggi non lineari da una fase all'altra.

² Paola Tieri, *Prove tecniche di apprendimento ovvero del valore della didattica laboratoriale*, in Ercoli L.. (a cura di) 2008. cit. p.61.

³ Per approfondimenti si rimanda all'articolo precedente nel n. 2 di "Lenti a contatto".

Dal mio punto di vista tutto ciò è in linea con gli imprevisti, le novità, le scoperte, le meraviglie di questo modo di insegnare.

Le fasi di *watching* e *thinking* vengono utilizzate per introdurre l'argomento, l'oggetto e la direzione della ricerca (ovvero il problema da risolvere) e per aumentare il volume delle informazioni teoriche a disposizione dell'indagine:

- La fase dell'*osservazione riflessiva* – *watching*: è l'avvio dell'indagine didattica, con delle lezioni frontali (ad es. con l'ausilio di audiovisivi) che forniscono un inquadramento generale dell'argomento e che pongono una domanda di ricerca, un problema, attorno al quale organizzare l'attività esperienziale.

- La fase di *concettualizzazione astratta* – *thinking*: fa seguito all'inquadramento teorico iniziale e all'esplicitazione della domanda di ricerca (*watching*). Gli studenti saranno chiamati a raccogliere ulteriori informazioni, necessarie a proseguire l'indagine conoscitiva (ad es. attraverso libri o materiali in internet). Queste informazioni saranno poi selezionate e riorganizzate in funzione del problema da risolvere (ad es. con la creazione di mappe concettuali).

Queste tappe sono riconducibili alle pratiche di *Insegnamento con mediazione dell'Insegnante*: «che vede il docente come fonte della conoscenza e del sapere, come colui che stabilisce e valuta che cosa deve essere conosciuto, fissa il ritmo dell'apprendimento, suscita la motivazione e la recupera, facilita ed individualizza l'apprendimento». (Comoglio 2006)⁴.

In questi passaggi il docente assume principalmente i seguenti ruoli: individua il tema disciplinare o interdisciplinare da trattare e lo introduce agli studenti utilizzando differenti linguaggi e strumenti (visivi, uditivi, tecnologici); esplicita delle questioni aperte rispetto alle quali gli studenti devono trovare una risposta (la *domanda di ricerca*); fornisce una direzione metodologica sulla base della quale gli studenti saranno chiamati a selezionare e riorganizzare le informazioni.

Le fasi di *doing* e *feeling* vengono utilizzate per sperimentare l'applicazione reale e il coinvolgimento diretto ai problemi: «Nella didattica *laboratoriale*, inoltre, gli studenti vanno direttamente coinvolti nella realizzazione di specifiche attività nel corso delle quali il docente svolge un ruolo di regia. Infine l'esperienza deve avere tempi serrati, in modo che possa essere verificata subito» (P. Tieri 2008).

- La fase della *sperimentazione attiva* – *doing*: è il proseguo dell'indagine didattica attraverso il lavoro in team (piccoli gruppi). Gli studenti uniscono conoscenze e competenze, assumono ruoli complementari e collaborano per risolvere concretamente il problema posto dall'attività didattica, attraverso un avanzamento per tentativi ed errori a base deduttiva.

- La fase della *esperienza concreta* – *feeling*: è da intendersi in due modi. Il primo è il prosieguo dell'indagine attraverso l'analisi sul campo (ad es. visite a musei, gite scolastiche, interviste sul territorio), funzionale alla raccolta diretta delle informazioni, allo studio dell'applicazione pratica del problema. Il secondo è il momento successivo alla fine dell'indagine conoscitiva. È il momento della valutazione degli esiti (*cosa abbiamo prodotto*) e del processo (*come abbiamo lavorato*).

⁴ Comoglio in D.W. Jhonson, R. T. Jhonson, E.J. Holubec, 2006.

Queste tappe sono riconducibili alle pratiche di *insegnamento con mediazione sociale*: «che vede gli allievi come principale risorsa e origine dell'apprendimento. Gli studenti si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili dell'apprendimento, stabiliscono il ritmo del lavoro, si correggono e si aiutano, sviluppano e migliorano le relazioni sociali per favorire l'apprendimento. L'insegnante è soprattutto facilitatore e organizzatore dell'attività di apprendimento» (Comoglio 2006).

In questi passaggi il docente assume principalmente i seguenti ruoli: mette a disposizione la strumentazione e dei materiali indispensabili alla realizzazione del compito; organizza eventuali uscite didattiche o stage o simulazioni (in aula o sul territorio); indica chiaramente la consegna attesa in termini di prodotto didattico richiesto; costituisce i gruppi di lavoro, assegna compiti e ruoli, indica i tempi per la realizzazione delle attività; esplicita l'impianto valutativo di conoscenze e competenze, osserva i comportamenti degli studenti sulla base di indicatori di prestazione delle competenze osservabili; predispone e conduce momenti di monitoraggio intermedi e finali; coordina la presentazione degli elaborati che i singoli gruppi porteranno alla classe.

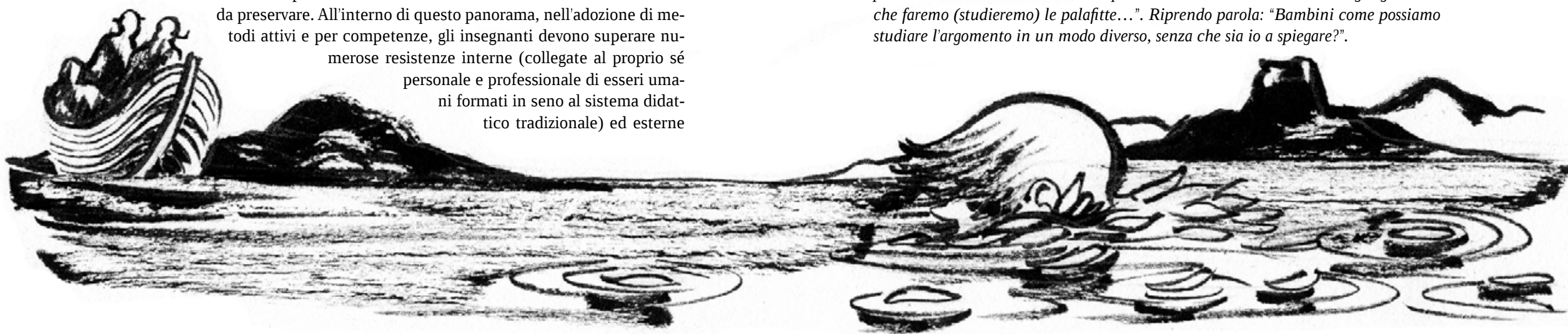
Ed eccoci al terzo punto ovvero alle *difficoltà ed alle resistenze nell'adozione di tale metodo*. Negli anni ho spesso assistito ad una contrapposizione fra maestre e professori che adottavano pratiche a mediazione dell'insegnante (la maggioranza) e loro colleghi/e che adottavano pratiche a mediazione sociale (la minoranza). A volte questa contrapposizione si è tradotta in liti su come disporre in aula i banchi e le sedie (setting frontale o banchi ad isole). Se penso alla classe come un luogo dove coesistono tutti e quattro i modi di imparare, trovo questa divisione in schieramenti poco efficace e poco attuale, poiché entrambe le pratiche devono essere promosse ed alternate l'una all'altra. Nella scuola italiana e nella mia esperienza di formatore, l'elemento di novità per la maggior parte dei docenti è l'adozione delle pratiche di insegnamento cooperativo volte a sviluppare apprendimento nelle fasi di sperimentazione attiva ed esperienza concreta poiché storicamente la scuola italiana ha un approccio basato sull'alternanza di lezioni frontali e di studio solitario. È strano a dirsi poiché la Montessori insegnava nei primi del '900 e dagli anni '70 in poi, nelle scuole italiane sono state sperimentate numerose pratiche innovative, ma ad oggi, o sono state dimenticate in favore di una didattica più tradizionale o sono state confinate a riserve naturali da preservare. All'interno di questo panorama, nell'adozione di metodi attivi e per competenze, gli insegnanti devono superare numerose resistenze interne (collegate al proprio sé

personale e professionale di esseri umani formati in seno al sistema didattico tradizionale) ed esterne

(collegate alla cultura scolastica, alle famiglie, agli studenti anch'essi formati in seno a tale sistema) e divenire consapevoli che chi si muove verso l'innovazione è a tutti gli effetti un pioniere, che come tale esplora territori ancora impervi e poco antropizzati (almeno in Italia). Occorre ad esempio convincersi che è necessario superare il paradigma delle conoscenze in favore di una loro promozione integrata e connessa alle competenze; tollerare la convivenza con i dispositivi di verifica, i programmi e gli esami ancor oggi strutturati principalmente sulla rilevazione delle conoscenze; adottare dal mondo del lavoro l'idea che la collaborazione è necessaria e che va sviluppata fra gli studenti; condividere con alunni e famiglie la riformulazione di patti formativi volti a formare cittadini del futuro senza perder di vista "gli ultimi della classe"; accettare le inevitabili resistenze ed i possibili boicottaggi di colleghi, studenti e famiglie ancorati alle certezze della tradizione e poco propensi ai cambiamenti; predisporre ad *errare* (vagare), a commettere errori (sbagliare), a condividere con gli altri insegnanti le proprie esperienze per poter imparare ad imparare.

Se si riesce a convivere con queste fatiche e resistenze, senza rinunciare al cambiamento, gli scenari che si aprono sono incredibili perché le scuole italiane di ogni ordine e grado sono piene di *esperienze didattiche avvincenti, reali e replicabili*. E con questo pensiero introduco il quarto punto dell'articolo. Riporto qui le parole scritte dalla maestra Savina Mura della Scuola primaria "S. Pellico", dell'Ic "De Amicis" di Gallarate, con cui ho avuto una lunga corrispondenza durante una sessione formativa. Savina ha avuto la cura, la voglia e la bontà di narrare all'intero gruppo di insegnanti ed al sottoscritto il processo di lavoro che stava seguendo, lasciando traccia di sé, del suo operato, della voce dei bambini, una piccola e semplice storia che vale la pena di esser riportata:

Buon giorno Luca, buon giorno colleghe. Vorrei porre alla vostra attenzione quanto avviato per la sperimentazione: il Neolitico! I miei alunni hanno capito che ci sarà da lavorare ma ne sono contenti, ed io ne sono entusiasta! Le tappe che ho già percorso con loro sono queste: una lezione introduttiva (libro di storia sul banco per storia): "Ora quale nuovo argomento tratteremo in storia? Il Neolitico... qualcosa sull'argomento è già stata detta... Sì, il significato del nome... È un nome composto... neos = nuovo + lithos = pietra". Un bimbo interviene: "Ho già guardato che faremo (studieremo) le palafitte...". Riprendo parola: "Bambini come possiamo studiare l'argomento in un modo diverso, senza che sia io a spiegare?".



Nascono delle idee: “Studiamo da soli sul libro e tu interroghi...”, “Studiamo a coppie poi ci facciamo fare le domande dagli altri...”, “Ci mettiamo in gruppi e facciamo come per i dinosauri, facciamo la ricerca...”. Intervengo: “Mi piace molto l'ultima idea: che ne dite???? Ok? Però c'è un problema... viene lunga perché ho visto tanto materiale...”. Un bambino propone: “Ogni gruppo fa un pezzetto e poi li uniamo!”. Rispondo: “Buona idea, allora potremmo dividerci in sei gruppi da quattro bambini”. Introduco una discussione su un problema di collaborazione nei gruppi, emerso in precedenza: “Prima di iniziare a trovare gli argomenti vorrei riparlare con voi di un problema emerso in passato: alcuni elementi tendono ad essere gregari, inattivi e/o di forte disturbo nel lavoro in gruppo, quindi è il caso di trovare una soluzione”. Emerge nei bambini la necessità che tutti lavorino, che tutti abbiano un ruolo che chiedo loro di definire. 4 gruppi si autoregolano, dando a questo tipo di bambino il compito di esporre il lavoro alla classe perché così è costretto a stare attento e a partecipare; gli altri 3, su mio invito hanno adottato la medesima strategia. Consegno un foglio protocollo sul quale chiedo di scrivere gli argomenti che pensano di dover studiare sul Neolitico. Alcuni consultano il libro, altri guardano il cartellone fatto sul Paleolitico e riscrivono gli stessi. Ogni gruppo espone quanto emerso e ci accorgiamo che gli argomenti sono di più rispetto al numero dei gruppi. Chiedo: “Come facciamo?” Risposta dei bambini: “Riuniamo gli argomenti che hanno qualcosa in comune...”. Scrivo gli argomenti individuati dai gruppi alla lavagna e li colleghiamo in modo da ottenere 6 titoli: alimentazione, abitazioni, scoperte – materiali – utensili, vita in gruppo, religione – arte, abbigliamento e monili. Chiedo ora di assegnare l'argomento ad ogni gruppo: la classe decide di estrarre (io avrei preferito provassero a sceglierlo ma temevano di doversi poi litigare lo stesso argomento...). Si abbinano quindi i gruppi all'argomento: “E ora come troveremo tutte le informazioni? Cerchiamo in internet... usiamo il libro ... cerchiamo su altri libri...”. Introduco poi un'altra questione inerente l'esposizione finale degli elaborati e l'apprendimento delle conoscenze da parte di tutti i bambini: “Come pensate di esporre il lavoro alla classe?”. Risposta: “A voce e gli altri prendono appunti per studiare anche loro ... i compagni guardano sul libro se diciamo le cose giuste, poi loro lo studiano sul libro ... facciamo un cartellone con le figure e le cose importanti e gli altri guardano il cartellone e prendono appunti per studiare anche loro ...”. La soluzione piace a tutti i gruppi, anche a me. Assegno quindi la prima consegna da trascrivere sul diario: “Durante le vacanze di Pasqua cerca immagini e porta dei libri sul tuo argomento”. Li informo che farò la mia parte cercando le informazioni nell'oceano di internet e le stamperò per poi darle loro. Ho trovato molto materiale che penso di semplificare perché sia adatto a bambini di 3° elementare. Siamo arrivati qui: la fase di ricerca sarà avviata al ritorno dalle vacanze.

Quanto sopra descritto attraversa principalmente le fasi a mediazione dell'insegnante (*watching* e *thinking*): la maestra ha introdotto l'argomento e fatto emergere differenti punti di vista sulle questioni da affrontare. Di ritorno dalle vacanze è iniziata la seconda fase a mediazione sociale dove l'insegnante ha osservato il lavoro di gruppo, supportato e sostenuto le autonomie, condotto le riflessioni valutative:

Buongiorno, eccomi di nuovo qui! Oggi abbiamo ripreso la scuola... e ho riaggiaciato gli alunni sul lavoro riguardante il Neolitico in quanto hanno portato materiale e foto. Ho consegnato loro anche i “miei testi” riguardanti i vari argomenti e ho chiesto di fare “un assaggio” del lavoro che li attende... Hanno iniziato a guardare le immagini e/o leggere gli scritti. In alcuni gruppi a turno leggeva un bambino e gli altri ascoltavano, in altri ognuno leggeva qualcosa che lo aveva attratto. Dopo 15/20 minuti ho interrotto l'attività per passare alla discussione a classe intera: “Com'è andata? Come vi siete organizzati? Ci sono stati problemi? come li avete risolti?”. Hanno espresso curiosità ma hanno notato la mole di materiale (per dei bambini di 3° alla prima esperienza, c'è davvero molto da leggere e rielaborare... per fortuna loro hanno portato poco, soprattutto immagini). Così ho chiesto loro se avevano idee su come sviluppare il proprio argomento: “Leggiamo tutto e cerchiamo le informazioni importanti!... ci orientiamo cercando le parole in grassetto e troviamo lì le informazioni importanti... uno legge, uno rielabora, uno scrive... così però chi non legge si distrae (e fa l'esempio della compagna che si è distratta)... e poi c'è molto materiale...fa niente ci mettiamo un bel po' ma lo facciamo...”. Poi arriva il colpo di genio di un bambino: “Se ci organizziamo bene riusciamo a fare più in fretta!”. Gli chiedo: “Come pensi di fare?” “Ognuno fa solo una parte di tutto l'argomento, basta pensare: “quali sono le cose importanti di questo argomento?” E ognuno ne prende una”. Domando: “Come si fa a capire quali sono le cose importanti?”. Mi risponde: “Si guardano le parole in grassetto e lì ci sono le risposte”. Una altra bambina interviene: “Ma quali sono le domande????” e rivolgendosi a me chiede: “Ce le dici tu? Perché magari noi mettiamo anche quello che non è importante...”. Tutti d'accordo tranne uno che suggeriva di farsele da soli, gruppo per gruppo, ma gli altri hanno preferito che le preparassi io, perché li faceva sentire più sicuri di non divagare. Ho accettato! (Le domande sono già pronte, anche se in attesa della tua revisione: le hai ricevute?). Beh, Luca, ci sono arrivati loro: incredibile! Hanno davvero chiesto loro che si predisponessero delle domande di ricerca per ogni gruppo per permettere loro di selezionare dal tema centrale le informazioni utili. Settimana prossima continuo l'avventura!!! A presto, grazie!!! Savina”.

Le domande di ricerca predisposte da Savina sono risultate pertinenti, comprensibili, non banali, selettive e non generiche. Ogni sottogruppo ne ha ricevute alcune, collegate al proprio argomento. Ecco un esempio riguardante il sottogruppo intento a lavorare sul tema delle abitazioni: Dove trovavano rifugio gli uomini del Neolitico? Come erano le abitazioni? Con che materiali erano fatte? In che cosa sono diverse da quelle del Paleolitico?. Ed ecco alcune domande riguardanti il sottogruppo dedito alla ricerca sulle grandi scoperte dell'uomo: Quali grandi scoperte fa l'uomo nel Neolitico? Come giunge a queste scoperte? Come queste scoperte hanno migliorato la sua vita = progressi? Come queste scoperte hanno modificato l'ambiente? Proseguiamo il racconto:

“Ciao Luca, eccomi qui!!! I miei alunni sono finalmente in fase di ricerca (il Neolitico)! Abbiamo avuto due lezioni di due ore. Come da te suggerito ogni gruppo ha ricevuto le domande per focalizzare la ricerca, se le sono divise tra i membri ed è sorto il primo problema: non avevo diviso il materiale in modo che ognuno avesse

solo ciò che serviva ad individuare la risposta. I più competenti riuscivano a trovare da soli dove erano le informazioni utili ma gli altri avevano difficoltà. Così mi sono messa insieme a loro a selezionare il materiale. Hanno appreso dagli "esperti" che loro avevano usato le parole scritte in grassetto per orientarsi nel testo, senza leggerlo tutto... così insieme a me, anche gli altri hanno avuto da analizzare solo la "loro parte" di testo. Poi i più competenti si destreggiano senza problemi anche in presenza di contenuti "complessi", alcuni degli altri non comprendendo bene, si lasciano andare alla copiatura di parti qua e là del testo... Rileggendo loro quanto hanno scritto, hanno però capito che quello non era un testo comprensibile e hanno provveduto, su suggerimento mio e degli "esperti", a leggere una piccola parte e provare a ridire con le proprie parole o a me o al compagno ciò che si voleva scrivere per vedere se era comprensibile e se era in linea con la domanda di ricerca specifica loro assegnata. Ovviamente i più competenti (in ogni gruppo c'è un elemento con queste caratteristiche) hanno portato a termine il loro lavoro e così hanno iniziato ad affiancare gli altri per aiutarli a svolgere il loro. Due gruppi hanno già terminato la ricerca assegnata loro! I due bambini "difficili" a livello comportamentale sono partiti molto motivati per spegnersi alla vista del materiale che dovevano analizzare. Li ho assistiti molto da vicino, andando ripetutamente a verificare quanto fatto, stimolandoli con commenti incoraggianti per ogni parola scritta... la prima lezione si è conclusa da parte loro con pochissimo lavoro fatto e poca soddisfazione. La seconda lezione per loro si è aperta come si era conclusa la prima: erano veramente demotivati! Poi un membro del gruppo di D. ha terminato in breve tempo il suo lavoro e ha affiancato D: lentamente la produzione e la motivazione di D. è cresciuta e alla fine della seconda lezione anche la sua risposta era completa. L'altro bambino, F., si è lentamente attivato supportato da me che gli assegnavo la parte da leggere e rielaborare per poi tornare a verificare quanto scritto. F. ha preso poi a funzionare quasi in autonomia (sceglie da solo quanto leggere e sintetizzare e mi chiama lui per accertarsi di essere sulla buona strada). Alla fine della seconda lezione ci siamo messi in cerchio e abbiamo fatto il punto della situazione. I commenti alla seconda lezione sono stati positivi per D. e F.!!! I loro compagni di gruppo hanno riconosciuto il loro impegno, hanno commentato positivamente il lavoro fatto dai due e anche lo stare con loro (la volta precedente invece era emersa la difficoltà a stare in gruppo con loro due che, oltre a lavorare poco distraevano anche gli altri e disturbavano). D. mentre ascoltava i commenti positivi rivolti a lui è vistosamente arrossito ed ha aggiunto "e ho scritto una pagina e ½!!!" era contento!! F. ha ascoltato i commenti rivolti a lui poi si è alzato ed è venuto ad abbracciarmi ed io, naturalmente, ho ricambiato! Ora mi trovo con due gruppi alla fine della ricerca (in uno di questi c'è D.) e pronti per elaborare la mappa concettuale su cartellone (parole chiave + immagini) ed altri quattro in fase di rielaborazione (ma a buon punto). Attendo con ansia creativa i tuoi commenti e suggerimenti preziosi e ti invio tanti saluti.

A presto, Savina."

Questa maestra ha trovato naturalmente la strada per affrontare i diversi problemi che di volta in volta le si sono posti, insegnando ai bambini che gli errori e i problemi fanno parte del processo di apprendimento e servono per imparare:

"Ciao Luca, riaprire i lavori rivalutando l'attività precedente è molto utile ed è una pratica che ho usato (sentir confermare da te che è positivo mi conforta a continuare!!!). Pensavo anche io di utilizzare gli studenti dei sottogruppi che hanno già terminato la stesura del proprio testo informativo come tutor dei gruppi più indietro: ero titubante e attendevo un tuo input perché temevo di creare problemi per la valutazione (visto che questa volta, per la prima volta, valuterò la competenza nel lavoro di gruppo). Pensavo inoltre di dare un voto relativamente all'orale... anziché la solita interrogazione dovranno relazionare alla classe riguardo al proprio lavoro. Aggiungerò alla valutazione la modalità di lavoro mostrata, la collaborazione nel gruppo, il contenuto effettivamente prodotto oltre alla capacità espositiva/uso di termini specifici/capacità di fare collegamenti (i miei alunni ne sono stati informati!!!)... quindi: alla prossima! Buon week end lungo!!! Savina".

Oltre alle conoscenze l'insegnante ha avuto modo di valutare diverse competenze trasversali (imparare ad imparare ricostruendo il processo di lavoro; collaborare e partecipare individuando gli scambi e le risorse messe a disposizione del gruppo; comunicare intesa come rappresentazione delle informazioni raccolte; creare collegamenti e relazioni). Le ho suggerito che alcuni oggetti di valutazione riguardassero l'individuo ed alcuni il gruppo, per mantenere un equilibrio volto a premiare sia la responsabilità individuale che quella collettiva.

Ed eccoci alle righe conclusive. In questi anni di lavoro nella scuola ho incontrato molti insegnanti, dirigenti, studenti e genitori. Ho ascoltato migliaia di racconti; ho condiviso emozioni e pensieri; da molti ho imparato; ad alcuni ho



insegnato; con pochi colleghi l'incontro ha lasciato indifferenza; con molti invece l'incontro ha prodotto esperienze umane e professionali stimolanti. Soffermandoci sulle sole esperienze nella zona 5 di Milano dove la Cooperativa sociale Zero5 è attiva da anni, numerosi istituti primari e secondari sperimentano didattiche innovative, anche grazie alle formazioni e supervisioni sviluppate in questi anni. Penso all'Ic di Via dei Palmieri dove alcuni colleghi sperimentano didattiche pionieristiche in ambienti tridimensionali; all'Ic "Arcadia" che al secondo anno di lavoro sulle competenze ha l'ardire di progettare sezioni sperimentali da aprire sia alle elementari che alle medie; all'Ips "Kandinsky" dove un gruppo promotore di insegnanti, dopo aver sperimentato didattiche innovative per un anno e mezzo, ha organizzato un momento di workshop per i colleghi (presenti anche altre scuole della zona) raccontando le novità introdotte; all'Istituto "Varalli" dove un gruppo promotore di insegnanti sperimenta didattiche con approcci sensibili all'interculturalità; all'Ic "Toscanini" dove quest'anno gli insegnanti hanno vissuto momenti di confronto e condivisione sia sulle didattiche che sulle strategie educative di sopravvivenza in aula; all'Ic "Thouar Gonzaga" che ha aperto la prima sperimentazione di *scuola senza zaino* nel Nord Italia. L'uso di didattiche attive e per competenze non si ferma ai luoghi di apprendimento tradizionali: la scuola Popolare del quartiere Gratosoglio partecipa alle formazioni sul metodo didattico qui descritto, così come nei centri educativi diurni di Zero5 è in atto la sperimentazione dell'osservazione e valutazione delle *life skills* promosse attraverso le attività del centro (didattiche e non). In questo modo il metodo proposto si sta adattando a piccole sperimentazioni di uso anche in un'ottica di prevenzione selettiva (rivolta cioè a specifici sottogruppi di studenti a rischio di dispersione).

Il dramma di questo articolo è che non ho, non abbiamo, inventato niente di nuovo che non fosse già stato sperimentato in decine di scuole negli ultimi quarant'anni (teniamo fuori la Montessori, se no c'è da piangere pensando che abbiamo buttato 110 anni), ma ahimè siamo di fronte al paradosso della scuola italiana (e qui dichiaro di operare una enorme generalizzazione), cioè ad una istituzione che nasce per insegnare, ma fatica ad imparare da se stessa, resiste nel far sedimentare le novità quando non le boicotta, fatica a condividere e a rendere pubblici i saperi e le scoperte. Naturalmente questo è il mio personalissimo e criticabilissimo punto di vista, attraverso il quale lancio, con affetto stima e rinnovato amore verso la scuola, gli insegnanti e gli studenti di tutte le età, l'augurio che almeno un decimo delle innovazioni sparse nella nostra penisola vengano disseminate, accolte e fatte proprie da Sud a Nord, da Ovest a Est e viceversa, con la speranza che ogni docente italiano introduca ogni anno almeno una piccola novità didattica proattiva, cooperativa, laboratoriale, inclusiva, per continuare ad *imparare ad imparare*. I nostri figli, i nipoti, i loro figli... la società tutta, ringrazieranno.

per approfondire:

Amovilli L., *Imparare a imparare. Manuale di formazione aspecifica*, Patron, 1994.
Antinucci F., *La scuola si è rotta*, Laterza, 2001.

Bettinelli S., *Insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo*, pubblicato da itcgpac le "Luca Pacioli" di Crema, 2006.
Biorcio R. (a cura di), *La scuola vista dai protagonisti*, Franco Angeli, 2006.
Boda G., Mosiello F., *Life Skills: il pensiero critico*, Carrocci Faber, 2005.
Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 1997.
Castoldi M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*, Franco Angeli, 2011.
Comoglio M., *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali*, Lalweb, 2005.
C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, 1995.
De Bono E. *Creatività e pensiero laterale*; trad. Brunelli F., Edizioni Bur, 2001.
Ercoli L. (a cura di), *Kit Didattico Bussola, Teorie metodologie, e strumenti didattici ed educativi, al servizio della didattica, al servizio della salute*, pubblicazione ad uso non commerciale di Ala Milano onlus. www.alainrete.org, 2008.
Ercoli L., *Appunti di Viaggio. Didattica per competenze*, 2013. Pubblicazione on demand edita su www.ilmiolibro.it, disponibile nel circuito Feltrinelli.
Felder R.M. e Silverman L.K., *Learning and teaching styles in engineering education*, Engr. Education, 78 (7), 1988, p.674 – 681.
Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, 1995.
Gardner H. *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, 2005.
Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996.
Guild P.B. and Garger S., *Marching To Different Drummers*, Ascd, 1998.
Jhonson D.W., Jhonson R. T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erikson, 2006.
Keefe J.W., *Learning Style: An overview*. In *NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School, 1979. cit. p. 1-17.
Kolb D., *Experiential Learning Theory and Learning Style Inventory*, in "Academy of Management Review", 1981.
Kolb D., *Experiential Learning*, Prentice Hall, London, 1984.
Kolb D., *Learning Styles and Disciplinary Differences*. In A. Chickering (a cura di), *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*, Jossey-Bass, San Francisco, 1981.
Kolb D., *LSI Technical Manual*. McBer and Company, Boston, 1976.
Marmocchi P., Dall'Aglio C. e Tannini M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, 2004.
Meazzini P., *Insegnare a studiare. Un'arte che può essere appresa*, Psicologia e scuola, Giunti, 1991.
Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Giunti, 2000.
Mumford A. e Honey P., *Using your learning styles*, Maidenhead, 1996.
Mehrabian A., *Nonverbal communication*, Chicago, Aldine-Atherton, 1972.
Novak JD., Gowin DB., *Imparando ad imparare*, Sei, 2001.

sulla cooperazione

di Giovanni Zoppoli

È il 1951 e alcuni maestri si fanno “gruppo” attorno alle tecniche e alle sollecitazioni teoriche di Célestin Freinet. Nasce così l'Movimento di Cooperazione Educativa (Mce), una delle più fertili esperienze pedagogiche, capace di toccare le profondità di un universo granitico come la scuola. Molto di quello che ancora di buono c'è nella scuola di oggi si deve probabilmente a questi arditi, anche a quelli che formalmente non avevano mai aderito a nessuna organizzazione ufficiale. Un movimento di uomini e donne radunatosi attorno al *fare*, al *come fare*. Chi ha avuto la fortuna di partecipare a una delle giornate guidate dall'Mce, dal Cemea e da altri gruppi che continuano quella ricerca con autenticità, sa di cosa parlo. Delle cose strabilianti che solo una mente in fermento riesce a fare nei momenti in cui è in quiete: quando lascia spazio alle mani e al resto del corpo, zittendosi per qualche attimo e ricominciando ad imparare proprio da quanto mani e corpo gli suggeriscono. Possibilità ingigantita quando questo fare e pensare è frutto di mescolanze tra bambini e adulti, ricchi e poveri, avvantaggiati e svantaggiati, migranti e italiani.

Meno nota ma altrettanto fertile l'esperienza del Movimento di Collaborazione Civica (Mcc), animato da intellettuali capaci di sarcasmo come Augusto Frassinetti (vedi: *Il movimento di Collaborazione Civica. Un'esperienza democratica in un paese in ricostruzione*. Roma, 2010, Edizioni dell'Asino).

Un insieme di uomini e donne, aggregati attorno ad una situazione disastrosa come quella del dopoguerra, che anziché nutrire la propria avidità sopraffattiva, decide di dedicare le proprie energie alla rinascita collettiva. Senza altre pretese: quando si è tra le macerie le scelte si radicalizzano e, senza troppi fronzoli, le opzioni stanno tra il rimboccarsi le maniche e farcela tutti insieme, o scappare e pensare a rifarsi una vita per sé e la propria famiglia, magari altrove. O anche rimanere e sopravvivere da sciacalli.

Oggi che quei tempi sono lontani, non è difficile scovarne analogie. La scuola continua a somigliare più a quel sistema granitico, basato su gerarchie e giudizio che al laboratorio a cielo aperto che sognavano i maestri dell'Mce del secolo scorso. In un contesto sociale in cui autorità e istituzioni di ogni genere sono in evidente crisi, e l'apprendimento ha perso buona parte di quella grande spinta motivazionale (sociale e individuale) che animava alunni e insegnanti del secolo scorso. Salta all'occhio che una volta tanto i dati sulla dispersione andrebbero a tutto vantaggio del presente: il tasso di analfabetismo (nel 1861 in Italia la media era del 78%, con punte del 91%) e di frequenza scolastica ci darebbe un serio conforto se comparati con quelli di oggi. Sappiamo tuttavia che ad un certo punto della nostra storia c'è stata una regressione, anche grave. E non mi riferisco alla crisi economica internazionale degli ultimi anni. La scuola è stata sempre messa in discussione, oggetto di critiche più o meno radicali e da ogni fronte. Ad un certo punto però buona parte della discussione si è spostata sulle quantità: numero

frequentanti, quantità di soldi per insegnanti e materiali, quantità di aule, quantità di numeri/voti... Aspetto ovviamente fondamentale della faccenda, perché è facile comprendere quanto possa servire parlare di metodologia quando in classe c'è una sola insegnante con 25 bambini di 3 anni, o un educatore super precario con 20 ragazzini di periferia a fare doposcuola. Ma tanta attenzione alle quantità sembra aver soppiantato lo spirito di ricerca di senso e di metodologia tanto forti nel secolo scorso. Ma anche questo è un dibattito vecchio di decenni, quello tra qualità e quantità.

Di fatto il grande vuoto di oggi sembra proprio dovuto agli scarsi risultati dei sostenitori dell'incremento quantitativo, per il grado di insoddisfazione generale legato a fattori quali i tassi di abbandono e dispersione scolastici ancora sorprendentemente alti; le risorse economiche e umane insufficienti per la scuola e il terzo settore che la sostiene. Per non parlare dell'inefficacia, se non proprio della dannosità, dei sistemi di valutazione oggi in uso per il monitoraggio del rendimento degli alunni, quanto per le prestazioni di docenti e organizzazioni del privato sociale. Sistemi di valutazione per lo più basati su dati quantitativi e adempimenti formali. A una tale debacle del quantitativo ha corrisposto un proporzionale crollo sul versante qualitativo, con pesante caduta motivazionale di insegnanti e alunni alla frequenza scolastica.

Anche sul fronte civico quel che stiamo vivendo potrebbe avere qualche vaga assonanza con il disastro del dopoguerra di cui sopra. Macerie certo meno visibili di quelle causate dalle bombe (almeno nella nostra piccolissima italiana parte di mondo), ma forse altrettanto pesanti e difficili da rimuovere. Le difficoltà economiche, e prima ancora culturali e morali in cui buona parte del nostro paese versa, avrebbero bisogno del vigore sornione di un Frassinetti e di organizzazioni analoghe alle sue. Francamente ci risulta più facile rinvenire reazioni improntate a fuga e sciacallaggio.

Eppure mai come in questo momento storico la parola “rete” è diventata tanto popolare e universale. La rete telematica, prima di tutto, ma anche quella ormai abusata nel progettuale di istituzioni e organizzazioni private, grandi e piccole, specie se dedite a scuola e sociale.

Le molte possibilità/criticità legate ad Internet nella creazione di gruppi e comunità sono studiate e dibattute, ma forse è ancora presto per trarne conclusioni. Del resto anche il Movimento di Cooperazione Educativa si basò su corrispondenza e stamperia tra gruppi di alunni e maestri distanti. Molti sono i profeti della cooperazione telematica, anche in campo educativo e sociale, secondo i quali sarà la rete telematica a donare una nuova stagione di felicità e prosperità al pianeta. Per uno strumento ancora “giovane” conviene restare ad osservare con attenzione, imparando quel che il nostro tempo ha da insegnarci anche attraverso le comunità virtuali e le teorizzazioni che stanno dietro a forme di finanziamento innovative quali il *crowdfunding*. In alcune di queste teorizzazioni si scorgono tracce di pensatori anarchici, come Colin Ward, con le sue ipotesi di confederazione di reti paritarie, dove l'organizzazione è basata sulla conoscenza diretta di ognuno dei membri della comunità e nessuno ha il dominio sugli altri (vedi *Anarchia come organizzazione*, di Colin Ward, Milano, 2013, Ed. Elèuthera). Rete telematica o meno, il punto di discriminare continua ad essere

questo: la volontà di cooperare o quella di dominare sull'altro. Nella premessa cooperativa dell'Mce, dell'Mcc e di pensatori come Colin Ward, la differenza sta principalmente nel decidere di far prevalere la volontà di cooperazione su quella di dominio e sfruttamento sui propri simili, da sempre principale ostacolo a qualsiasi cooperazione reale. La cooperazione non sta tanto nel sacrificio per l'altro, nel mettersi da parte per aiutare i più deboli.

La cooperazione autentica parte dalla tutela di un nostro interesse profondo e dalla consapevolezza che in nessun modo, se non cooperando in autenticità, quell'interesse potrà essere altrettanto ben curato.

Solo questo riesce a risarcire il cooperante del surplus di tempo, energie, fatica relazionale che gli comporta il fare "rete". Sa che è in ballo c'è prima di tutto il miglioramento della propria condizione (umana, come nel caso dei militanti dell'Mcc, o anche professionale per l'Mce). La cooperazione nasce cioè dalla coscienza che sostituendo una modalità competitiva con quella cooperativa può migliorare la qualità della propria vita e del proprio lavoro, prima di tutto. Questo tipo di cooperazione ha bisogno, come ogni altro consesso umano, di un'organizzazione adeguata con tanto di leadership chiara e ruoli definiti. Ma cessa di funzionare quando la struttura organizzativa diventa prevalente rispetto alle ragioni per cui è nata l'organizzazione stessa, quando si fa gabbia e non ruota. Cessa quando chi faceva parte di un processo di cooperazione si rende conto che il suo surplus di fatica è diventato oggetto nelle mani di un portatore di interessi esterni, diversi rispetto a quelli suoi e dei membri dell'organizzazione di cui faceva parte. È un meccanismo fragile quello della cooperazione, difficile da innescare e molto facile da smantellare.

Se non può essere certo la paura a farci rinunciare ad opportunità nuove e auspicabili (come il grande favore attribuito a chi riesce a far rete in campo sociale ed educativo anche per l'attribuzione di finanziamenti del pubblico e del privato), resta legittimo mantenere alta la soglia critica e non smettere di porsi domande. Ad esempio rispetto alla rete telematica viene da chiedersi se tanta millantata democraticità e possibilità di libera interazione per tutti, non finisca in realtà per tornare utile ai disegni di dominio – non solo del mercato – di pochi (vedi tra gli altri: *Rete padrona*, di Federico Rampini, 2014, Feltrinelli).

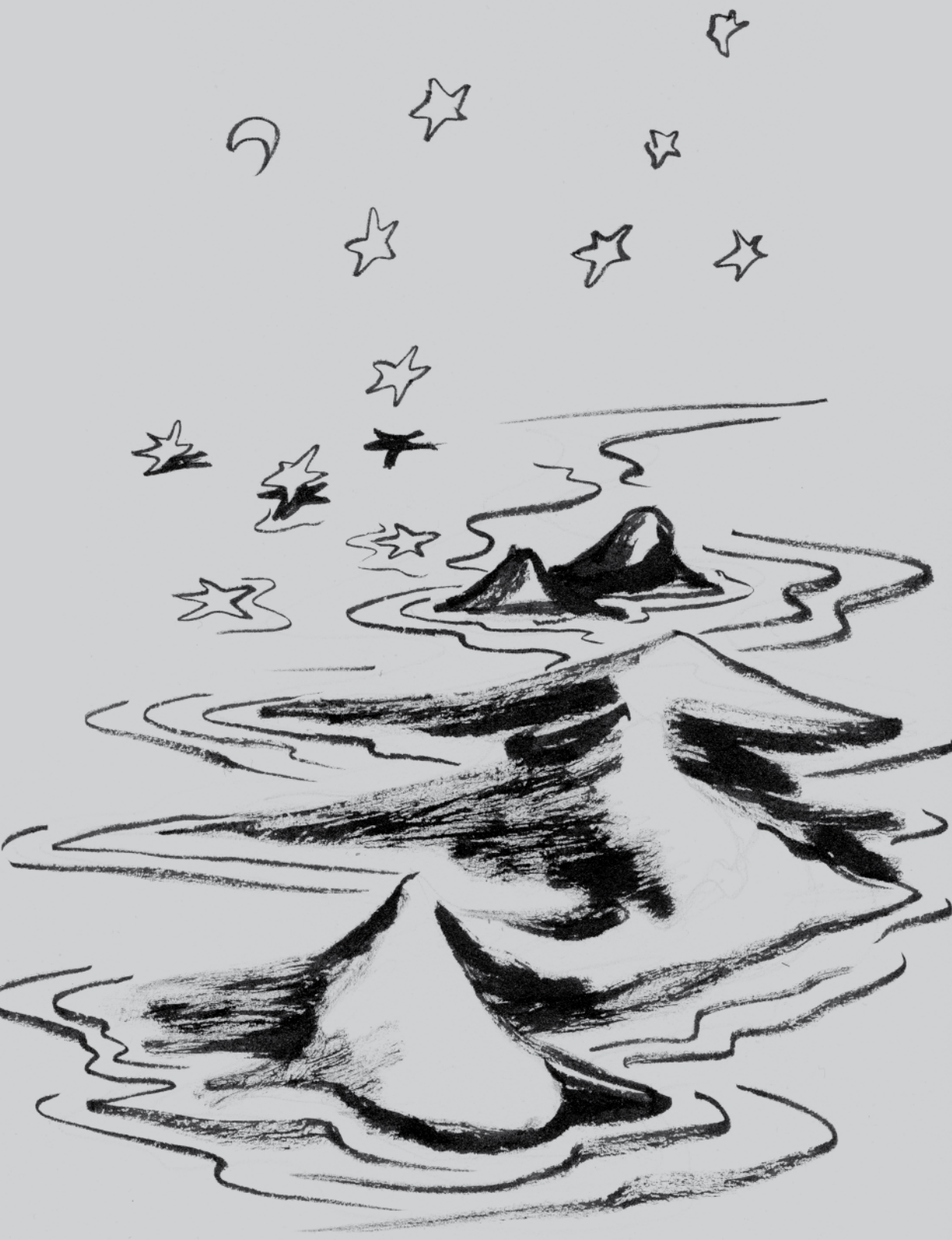
Ancora oggi ogni tentativo genuino di cooperazione non può che continuare a porsi queste domande, tanto che siamo operatori del sociale che andiamo a supportare la scuola, o istituzioni e grandi organizzazioni che queste attività permettono fornendo i fondi necessari. Interrogativi certamente complessi, ma sempre necessari, altrimenti il supporto alla scuola da parte di esterni continuerà a risultare fallimentare. Sto mettendo insieme gli interessi di apprendimento miei, con quelli degli insegnanti e dei bambini con cui lavoro? o mi trovo a scuola per altro? È un po' come quella faccenda di chi deve sommare grandezze non omogenee (metro e secondi, litri e km). Non si può.

Anche dal lavoro svolto in giro per l'Italia tra i gruppi di *Frequenza200* quelli fin qui riportati sono temi emersi in maniera pressante. In particolare in relazione alla grande difficoltà a svolgere il complesso compito che oggi spetta a chi opera nel sociale, tra l'altro in condizioni di assoluta precarietà. Se è dato per assodato che, anche in materia di dispersione scolastica, non è possibile conseguire

nessun risultato soddisfacente se non mettendo insieme tutte le parti in gioco (favorire quindi la comunicazione insegnanti, alunni, famiglia), è altrettanto evidente che il sociale, questo compito, ha molte difficoltà oggi a svolgerlo. E prima di tutto per la sua incapacità ad interloquire col mondo scuola. Difficoltà a volte risolta con una sostituzione netta, altre con una persecutorietà cieca e ideologica contro *la cattiva scuola*, altre volte adottando una posizione di acritica sudditanza (vedi la Ricerca "Lost" promossa da WeWorld Intervita insieme a Fondazione Giovanni Agnelli e centro studi Abt della Cgil). La sfida sarebbe invece attualizzare l'eredità di organizzazioni come l'Mce e Mcc e, come un unico corpo, insegnanti e operatori sociali insieme, cercare di far risorgere scuola e città. L'importanza cioè che la spinta al cambiamento venga dall'incontro di interessi reciproci e paragonabili a grandezze omogenee, possibili solo se interne ad un unico movimento tra pari.

È proprio a partire da questo che si potrebbe ricominciare a parlare di rete e cooperazione. Dal cercare interessi palesi e autentici da miscelare con quelli degli altri perché ne nasca qualcosa di buono per tutti. E, continuandoci ad ispirare ai maestri della pedagogia attiva, non potendo far al meno di partire dall'integrità della persona: corpo, mani e mente prima di tutto. Ogni tecnologia può essere d'aiuto, ma viene dopo.





bibliografia

AAVv.

La ricerca sul campo in antropologia, a c. di Cecilia Pennacini, Carocci, 2010

AAVv.

Con i bambini del quartiere, Emme Edizioni, 1974

Albert Bandura

Autoefficacia: Teoria e applicazioni, Erikson edizioni, 2001

Eric Berne

A che gioco giochiamo; Ciao. E poi?, Bompiani, 2000

Analisi transazionale e psicoterapia, Astrolabio, 1971

Bruno Bettelheim

Il mondo incantato, Feltrinelli, 2013

Augusto Boal

Il poliziotto e la maschera, La meridiana, 2005

CENTRO TERRITORIALE MAMMUT

Come partorire un Mammut (e non rimanere schiacciati sotto), Marotta&Caferio, 2011

Come far passare un Mammut attraverso una porta (senza tirarla giù), Edizioni del Barrito, 2015

Nicholas Carr

Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello, Cortina Raffaello, 2011

Bruno Ciari

Le nuove tecniche didattiche, Editori Riuniti 1984

John Dewey

Scuola e società, La Nuova Italia 1998

Il mio credo pedagogico, La Nuova Italia 1999

Democrazia e educazione, Sansoni 2004

Esperienza e educazione, La Nuova Italia 2006

La ricerca della certezza, La Nuova Italia 1966

Logica e teoria dell'indagine, Einaudi, 1974

- Lucio Della Seta
Debellare il senso di colpa, Marsilio, 2010
- Paul Feyerabend
Contro il metodo, Feltrinelli 2002
- Célestin Freinet
Le mie tecniche, La nuova Italia, 1969
L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale, La nuova Italia, 1971
La scuola del fare. Principi, metodi e tecniche, Emme 1977
Una moderna pedagogia del buon senso, e/o 1997
- Elise e Célestin Freinet
Nascita di una pedagogia popolare, Editori Riuniti 1973
- Alison Gopnik
Il bambino filosofo, Bollati Boringhieri, 2010
- Ivan Illich
Descolarizzare la società, Mimesis 2010
- Eric R. Kandel, James H. Schwartz, Thomas M. Jessell
Principi di neuroscienze, Cea, 2014
- Paul Le Bohec
Il testo libero di matematica, La Nuova Italia 1995.
- Paul Le Bohec, Bruna Campolmi
Leggere e scrivere con il metodo naturale, Junior 2001
- Kurt Lewin
La teoria, la ricerca, l'intervento, Il Mulino 2005
- Franco Lorenzoni
I bambini pensano grande, Sellerio, 2014
- Pietro Lucisano, Anna Salerno
Metodologia della ricerca in educazione e formazione, Carocci, 2002
- Alexander Lowen
Il linguaggio del corpo, Feltrinelli, 2003
Il Narcisismo, Feltrinelli, 2004
Bioenergetica, Feltrinelli, 2007
- Bronislaw Malinowski
Giornale di un antropologo, Armando 1993;

- J. L. Moreno
Manuale di Psicodramma, Astrolabio, 1985
- Alexander S. Neill
Summerhill, Forum 1969
- Federico Rampini
Rete padrona, Feltrinelli, 2014
- Wilhelm Reich
La psicologia di massa del fascismo, Einaudi, 2002
- Carl Rogers
Psicoterapia e relazioni umane, Boringhieri 1970
La terapia centrata sul cliente, La Meridiana 2007
- Paola Santagostino
Guarire con una fiaba, Feltrinelli, 2008
- Arno Stern, Peter Lindbergh
Felice come un bambino che dipinge, Armando 2006.
(Notizie sulle conferenze che Stern tiene spesso in Italia e sugli eventuali corsi da lui tenuti si trovano in www.ilsegnoilcolore.it)
- Lev S. Vygotskij
Pensiero e linguaggio, Giunti, 2007
- Colin Ward
Il bambino e la città, L'Ancora del Mediterraneo, 2001
L'anarchia come organizzazione, Eleuthera, 2010
- Giovanni Zoppoli
Fare scuola fare città, Gli Asini, 2014
- “Lenti a contatto”:
- n° 1 *Quaderno di ricerca su dispersione scolastica, pedagogia, società e inclusione*
(a cura di Giovanni Zoppoli), 2013
- n° 2 *Rivalutiamo! Pratiche alternative di valutazione nel lavoro educativo*
(a cura di Giovanni Zoppoli), Marotta&Cafiero, 2014

Federica Altieri, assistente sociale, operatrice della cooperativa TerreMondo, lavora in Asai come coordinatrice del doposcuola medie a Lingotto. Collabora con l'ufficio Pastorale migranti in progetti di orientamento e accompagnamento al lavoro di donne straniere.
federica.altieri@asai.it

Pino Assandri ha lavorato a lungo come insegnante e dirigente scolastico, in Italia e all'estero, coordinando progetti interculturali e corsi di formazione nella lettura. Si occupa da molti anni di letteratura per ragazzi. È autore di manuali di lettura e scrittura per la scuola media e lavora come consulente editoriale. Collabora come volontario con la sede Asai di Porta Palazzo, dove conduce un laboratorio di scrittura creativa per bambini insieme a Clelia Tollot.
giuseppeassandri@gmail.com

Mariagrazia Autieri, Erika La Ragione e Marco Laruffa, attori della compagnia teatrale integrata assaiAsai.

Paola Cereda è psicologa, scrittrice ed esperta di teatro comunitario. Si occupa della regia della compagnia assaiAsai e dei progetti culturali dell'associazione.

Maria Rosaria D'Agostino, laureata in antropologia, ha lavorato in progetti di cooperazione internazionale, per poi sviluppare competenze e conoscenze in progetti educativi, prima a Palermo oggi a Roma, dove lavora nel progetto Frequenza200.

Gabriele Di Maio, filosofo ed educatore a Palermo.

Luca Ercoli è un educatore professionale, dottore in programmazione e gestione delle politiche sociali. Nell'ambito della scuola, si occupa di contrasto della dispersione scolastica e supporto all'innovazione metodologica. È curatore di una pubblicazione ad uso non commerciale, Kit bussola. Teorie, metodologie e strumenti didattici ed educativi, al servizio della didattica, al servizio della salute, distribuita nelle scuole in oltre 1500 copie, e autore di una pubblicazione autoprodotta: Appunti di viaggio. Didattica per Competenze.

Paola Gargano, laureata in giurisprudenza, lavora nella progettazione in ambito di pari opportunità e inclusione sociale.
paola.gargano@asai.it

Iolanda Giglio, giornalista di Palermo.

Roberto Giorgi vive a Torino, città trovata dopo una lunga ricerca. Lavora come educatore in Asai. Insegna Italiano L2 agli adulti nei Cpia e Italiano Storia e Geografia nella scuola secondaria di primo grado.
robertogiorgi80@live.it

Fabrizio Maniscalco vive a Torino e lavora in Asai dal gennaio del 2012, nel quartiere multiculturale di Porta Palazzo. Da alcuni anni partecipa a diverse esperienze di volontariato e formazione nel campo della giustizia riparativa, in Italia e all'estero.
fabrizio.maniscalco@asai.it

Emanuele Maspoli è insegnante di italiano L2 presso la sede Asai di Porta Palazzo. Collabora al doposcuola e organizza corsi di marocchino. Ha scritto Torino è Casablanca, ed. Ananke 2012, sulla comunità marocchina di Torino e La loro terra è rossa, ed. Ananke 2004, sulla migrazione dei marocchini in Spagna e Italia.
emanuele.maspoli@libero.it

Maria Chiara Miduri è Dottore di Ricerca in Antropologia Linguistica. Si occupa di comunicazione interculturale ed economia delle relazioni in contesti multietnici. Collabora con Asai dal 2012.
mariachiara.miduri@gmail.com

Ingrid Muglioni, laureata in Servizi Sociali ramo Interculturale, operatrice della cooperativa TerreMondo, si occupa del doposcuola medie Asai e del collegamento scuola-extrascuola nel quartiere di San Salvario.
ingrid.muglioni@asai.it

Alessandro Nobili, volontario a Torino.

Valentina Oriani, educatrice, mediatrice socio culturale, lavora a Milano.

Christian Paterniti, rapper, educatore di strada, allenatore, lavora a Palermo.

Grace Sciarrone, psicologa, coordinatrice Frequenza200 a Palermo.

Silvia Rusignuolo, educatrice, laureata in scienze dell'educazione, lavora a Milano.

Lapo Vannini, mediatore culturale, insegnante di lingua L2, lavora a Roma.

i quaderni di *frequenza200*

curatore del quaderno
giovanni zoppoli – *centro ricerche mammut*

responsabile nucleo redazionale palermo
grace sciarrone – *centro frequenza200 palermo*

responsabile nucleo redazionale napoli
carmen pardi – *centro frequenza200 napoli*

responsabile nucleo redazionale milano
simona michelazzi – *centro frequenza200 milano*

responsabile nucleo redazionale roma
cristina brugnano – *centro frequenza200 roma*

responsabile nucleo redazionale torino
luca mastrocola – *centro frequenza200 torino*

coordinamento:
alessandro volpi – *responsabile programma italia weWorld*
stefano piziali – *responsabile dipartimento di advocacy weWorld*

testi di:
federica altieri, pino assandri, mariagrazia autieri, paola cereda, marco chiesara,
maria rosaria d'agostino, gabriele di maio, luca ercoli, paola gargano, iolanda giglio,
roberto giorgi, erika la ragione, marco laruffa, fabrizio maniscalco, emanuele maspoli,
maria chiara miduri, ingrid muglioni, alessandro nobili, valentina oriani, christian paterniti,
silvia rusignolo, grace sciarrone, lapo vannini, alessandro volpi, giovanni zoppoli.

immagini, progetto grafico, editing:
luca dalisi

ringraziamenti:
volontari dei progetti e personale delle scuole coinvolte, lettori assidui di *lenti a contatto*,
i bambini e le bambine dei centri *frequenza200*, le famiglie, le amministrazioni comunali
delle città dove si realizza *frequenza200*

"lenti a contatto" è disponibile sul sito:
www.frequenza200.it

per informazioni scrivere a:
frequenza200@weworld.it

redazione:
WeWorld
via serio, 6
20139 milano
info@weworld.it
tel: 02. 362 153 33



we
world

(FREQUENZA)
200



“Non c'è nulla che sia più ingiusto
quanto far parti uguali fra disuguali”.

Don Lorenzo Milani,
Lettera a una professoressa



ISBN 978-88-908962-8-6



9 788890 896286 >

